

Josefina Vijil G.



Hacia un nuevo modelo de formación

Programa de actualización
de docentes universitarios
de Ciencias Sociales



Josefina Vijil Gurdián es cientista social y doctora en Ciencias de la Educación con especialidad en Didáctica de las Ciencias Sociales, por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.

Es investigadora y co-fundadora del Centro de Investigación y Acción Educativa Social (CIASES), investigadora asociada del Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica (IHNCA-UCA) y docente de la Universidad Centroamericana (UCA).

Se ha desempeñado como asesora del Movimiento de Educación Popular Fe y Alegría en Centroamérica; Directora Regional para Centroamérica y México del Centro Magis; investigadora e impulsora de propuestas innovadoras en el campo de la enseñanza de la historia y la elaboración de materiales didácticos; coordinadora y docente del Técnico Superior en Enseñanza Multigrado en Medio Rural (UCA- Fe y Alegría Nicaragua - CIASES); y coordinadora de Formación Docente del IHNCA-UCA.

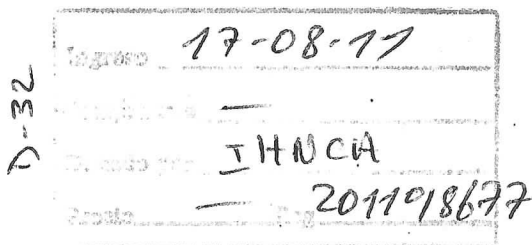
Ha realizado diversas publicaciones, entre ellas: *Continuités et discontinuités dans la formation des enseignants dans trois pays centraméricains*, 2002; *Calidad de la educación: la experiencia del proceso de construcción del proyecto nacional de Fe y Alegría Nicaragua*, 2004; *Haciendo Historia. Actividades de aprendizaje para el curso de Historia de Nicaragua*, 2006; *Elaboration des programmes scolaires et pouvoir socio – politique. L'enseignement de l'histoire au Nicaragua. Etude comparée des programmes de 1877 à 1996*, 2007; y *La educación como obstáculo para el desarrollo, el caso de Nicaragua*, 2008.

377.0071
V-677
C3

Hacia un nuevo modelo de formación

Programa de actualización
de docentes universitarios
de Ciencias Sociales

Josefina Vijil G.



378.007 1

V694

Vijil G., Josefina. Hacia un nuevo modelo de formación: Programa de actualización de docentes universitarios de Ciencias Sociales.

-- Managua : IHNCA-UCA, 2011. 148 p. : fotos, gfcos.

ISBN: 978-99924-29-00-6

1. CIENCIAS SOCIALES – ENSEÑANZA 2. FORMACION
PROFESIONAL DE MAESTROS 3. PROFESORES UNIVERSITARIOS
4. MÉTODOS DE ENSEÑANZA 5. NICARAGUA

I. Título

“Hacia un nuevo modelo de formación - Programa de actualización
de docentes universitarios de Ciencias Sociales”, Josefina Vijil

Primera edición 2010, por el Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica
de la Universidad Centroamericana IHNCA-UCA

© Josefina Vijil

© Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica
de la Universidad Centroamericana IHNCA-UCA

© Fundación Ford

ISBN: 978-99924-29-00-6

Cuidado de edición: Josefina Vijil

Diseño y diagramación: Eduardo Herrera Scott

Foto portada: © IHNCA-UCA

Fotos: Rodrigo Castillo y Alejandro Romero

Selección de fotos: Tania Ordóñez

Producción: Jan Kees de Rooy

Impresión: Printex S.A.

El proyecto para el fortalecimiento de las Ciencias Sociales en las universidades de la
región centroamericana fue posible gracias al financiamiento de la Fundación Ford.

Índice

Prólogo	1
Introducción	5
Primera Parte	
La experiencia del Programa	11
Capítulo 1	
Contexto del Programa	13
Capítulo 2	
Marco referencial	19
Capítulo 3	
Estructura del Programa.....	25
Capítulo 4	
Cursos realizados	35
Capítulo 5	
Valoración y aprendizajes del Programa	45
Segunda Parte	
Guía básica para replicar el modelo	69



Bibliografía	87
Anexos	91
Información y normas 1er curso: Curso Superior Profesional “Centroamérica hoy: globalización, migraciones y violencia social”	93
Información y normas 2do curso: Programa Profesional Avanzado “Centroamérica hoy: Globalización, pobreza y desigualdad”	105
Información y normas 3er curso: Diplomado Superior “Identidades, ciudadanía y globalización en Centroamérica”	117
Fotografías	131
Listado de profesores	145

Prólogo

Margarita Vannini

Muchos estudios realizados en los últimos años sobre el quehacer universitario en el ámbito de las ciencias sociales en la región, reflejan una profunda crisis que afecta tanto a la investigación como a la docencia. Sus manifestaciones son diversas pero evidentes a través de algunos indicadores entre los que podríamos señalar el progresivo cierre de las carreras de ciencias sociales y la escasez de investigaciones que, desde las universidades, promuevan la reflexión sobre los problemas urgentes que afectan a la región.

Por otro lado, las evaluaciones realizadas indican que hay grandes limitaciones en la formación tanto de docentes como de estudiantes, que hace falta la infraestructura física y tecnológica para potenciar el trabajo académico y facilitar el acceso a la información que se genera sobre la región, y que persiste una deficiente práctica docente basada en información obsoleta y en métodos pedagógicos tradicionales que no estimulan el interés de los estudiantes ni el desarrollo de hábitos de investigación.

Con el propósito de ofrecer una respuesta a esta realidad y buscar alternativas para fortalecer al cuerpo docente de las universidades de la región, el IHNCA con el apoyo de la Fundación Ford, organizó entre los años 2006 y 2010 tres cursos de postgrado dirigidos a docentes activos de ciencias sociales.

Los cursos estaban orientados a estimular la actualización y formación de los profesores universitarios para mejorar la docencia y la investigación en sus aulas de clase, incorporando el análisis y la reflexión sobre los principales problemas que afectan a la región. La globalización y sus efectos, la pobreza y desigualdad, la violencia social, las migraciones y las identidades culturales fueron los temas seleccionados por el equipo organizador.

A lo largo de los cursos se generó un activo intercambio académico, se profundizó la reflexión y el debate sobre los diversos temas desde las perspectivas locales y se propuso la construcción de una agenda regional de investigación.

La actualización pedagógica así como el desarrollo de hábitos de evaluación y reflexión sobre la práctica docente en el ámbito de las ciencias sociales sumado a la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, fueron también ejes fundamentales que articularon la dinámica de los cursos.

Los cursos desarrollados a lo largo de tres años, fueron un espacio privilegiado de encuentro entre académicos centroamericanos y centroamericanistas, investigadores y docentes, provenientes de diferentes países y disciplinas, que dieron su mejor esfuerzo para intercambiar visiones, conocimientos y metodologías. La experiencia fue un verdadero laboratorio de innovación didáctica y un aprendizaje significativo que, sin lugar a dudas, cambió la práctica docente de todos los participantes, alumnos y profesores. Ambos señalaron en las evaluaciones que entre los principales logros se destacaba:

- La validación de un modelo de formación docente para profesores universitarios que responde a las características del profesor universitario y a la urgencia de fortalecer las ciencias sociales.

- La actualización teórica y metodológica de los docentes sobre temáticas pertinentes de la región centroamericana y su aplicación inmediata en los programas de asignaturas. Algunos de los participantes reportaron que sus clases habían mejorado y que el alumnado demostraba más interés y participación.

-La actualización bibliográfica y el acceso a la abundante información que se encuentra en internet permitió descubrir el gran potencial que tienen las nuevas tecnologías en este campo.

-La introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación así como el uso de otros recursos pedagógicos, permitieron sistematizar experiencias y reflexionar sobre las prácticas docentes en el aula.

Indudablemente, los cursos generaron espacios de intercambio académico regional que permitieron compartir información y experiencias sobre investigaciones en proceso y posibilidades de identificar nuevas temas y proyectos de investigación.

El Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica de la Universidad Centroamericana, presenta en este excelente informe elaborado por la doctora Josefina Vijil, Coordinadora Académica de los tres cursos, los logros, dificultades y grandes aprendizajes que se obtuvieron de la experiencia.

Reflexionar sobre esta experiencia nos permite identificar el gran potencial que este modelo de formación docente nos ofrece para la organización y promoción de nuevos cursos centroamericanos destinados a mejorar y fortalecer la actividad académica y la práctica docente. De hecho, el Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica prepara con base en este modelo, nuevos cursos de actualización docente en Historia y una maestría regional sobre Memoria, Cultura y Ciudadanía.

El desarrollo de este proyecto innovador fue posible gracias al apoyo y financiamiento de la Fundación Ford. Agradecemos también el apoyo y permanente acompañamiento del equipo asesor integrado por los doctores Héctor Lindo Fuentes, Héctor Pérez Brignoli, Víctor Hugo Acuña y Andrés Pérez Baltodano. El interés, participación y esfuerzo de los profesores invitados, alumnos, coordinadores técnicos, universidades y en particular, del equipo coordinador encabezado por Josefina Vijil fue determinante para el éxito alcanzado.



Introducción

El Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica de la Universidad Centroamericana (IHNCA-UCA) con el apoyo de la Fundación Ford desarrolló, entre los años 2006 y 2010, un programa de formación para docentes universitarios centroamericanos de ciencias sociales, con la finalidad de aportar al mejoramiento de la enseñanza de las ciencias sociales en las universidades de la región. Para ello diseñó un modelo pedagógico que permitiera, simultáneamente, la reflexión sobre la práctica pedagógica para la introducción de nuevos recursos didácticos, metodologías y material bibliográfico; la actualización de conocimientos teóricos de problemáticas actuales que afectan al mundo, tales como la globalización, las migraciones, la violencia, la pobreza, la inequidad y la interculturalidad; y la conformación de una red de docentes jóvenes que comenzara a articular una agenda regional de investigación en las problemáticas de las cuales se ocupaban los cursos.

El modelo diseñado, que combina fases presenciales y a distancia, se suscribe en el marco del Paradigma del Desarrollo Profesional del Docente Universitario, tal como fue definido en el informe sobre “La Formación del Profesor Universitario”, que el Ministerio de Educación y Ciencia de España encargó a un equipo de expertos en 1992, es decir, como cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, de investigación y de gestión,

cuya referencia es la Política de Formación Docente de la Universidad Centroamericana de Managua (UCA, 2006).

Las razones para desarrollar el modelo del programa de formación docente en este paradigma resulta de la convicción del IHNCA-UCA que cualquier proceso de formación efectivo implica cambios en la estructura de conocimientos que la persona en formación tiene, lo que en el caso de un profesor universitario, afecta un triple ámbito: el de su formación profesional de base; el de sus conocimientos y prácticas pedagógicas y de gestión; y el de su capacidad investigadora. Adicionalmente, este paradigma propone que los efectos de la formación deben dar respuesta a las necesidades individuales como a las de la institución universitaria en la que la persona trabaja.

Por lo expuesto, y como lo menciona Laffitte (1991), el proceso de formación en este marco, se entiende como un proceso planificado, de crecimiento y mejora, en relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, con la institución, y buscando la interrelación entre las necesidades de desarrollo personal y las de desarrollo institucional y social. De esta manera aporta al fortalecimiento de la identidad profesional de los docentes universitarios (Medina, 1998).

La principal inflexión que la propuesta diseñada hace, con relación a otros programas de formación de docentes universitarios impulsados en el región, es enfatizar no solamente en la importancia del desarrollo teórico e investigativo en las áreas en las cuales el profesor se ha especializado, sino relevar, en igualdad de condiciones, el trabajo que realiza, o no, en el aula de clase, centrando el éxito de su labor docente en los aprendizajes que logran sus estudiantes. Para ello, se propone al docente el aprovechamiento de un conjunto de recursos disponibles, enfatizando en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como el acervo de investigaciones realizadas en la región que difícilmente circulan en las universidades, y la experiencia de eminentes investigadores y docentes centroamericanos radicados en la región o fuera de ella.

El presente documento tiene como finalidad compartir con docentes e investigadores de la región los aciertos y desaciertos de esta experiencia, para motivar su replicación y promover un debate acerca de los ámbitos que se deben prever y organizar al momento de impulsar procesos de formación que aporten al fortalecimiento de la comunidad científica y académica de las ciencias sociales.

Algunos datos del Programa

Como se aprecia en la Tabla No. 1, a lo largo de las tres ediciones el Programa atendió a un total de 45 estudiantes, de los cuales 34 finalizaron con éxito el curso, teniendo de esta manera un promedio de finalización equivalente al 76%, lo que se considera muy satisfactorio en el contexto de cursos a distancia. Del total de estudiantes matriculados, la mayoría son hombres, y estaban ubicados en edades comprendidas entre los 31 y 40 años.

Tabla No. 1: Estudiantes seleccionados y que concluyeron el programa por sexo y edades

Datos	1er Curso, 2007			2do Curso, 2008			3er Curso, 2009			Total		
	Mujeres	Hombres	Total	M	H	Total	M	H	Total	M	H	Total
Total de estudiantes aceptados	5	11	16	4	10	14	7	8	15	16	29	45
Estudiantes de 20 a 30 años	1	1	2	0	2	2	0	2	2	1	5	6
Estudiantes del 31 a 40 años	3	6	9	2	2	4	5	4	9	10	12	22
Estudiantes de 41 a 50 años	1	4	5	2	5	7	2	2	4	5	11	16
Estudiantes de 51 años y más	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1
Total de egresados	5	9	14	4	5	9	4	7	11	13	21	34

Fuente: Elaboración propia a partir de las estadísticas del Programa. IHNCA-UCA, 2010

Las distintas ediciones del curso contaron con 12 académicos de alto nivel, 7 como conferencistas y 12 como panelistas. Ellos y ellas son científicos sociales centroamericanos que trabajan como docentes en universidades de Centroamérica, Estados Unidos, Canadá y Europa. Esto lo podemos ver en la Tabla No. 2.

Tabla No. 2: Docentes, conferencistas y panelistas

Datos	1er Curso, 2007			2do Curso, 2008			3er Curso, 2009			Total		
	M	H	Total	M	H	Total	M	H	Total	M	H	Total
Cantidad de docentes	1	5	6	1	2	3	2	1	3	4	8	12
Cantidad de tutores	4	0	4	6	0	6	3	0	3	13	0	13
Cantidad de conferencistas invitados	0	0	0	2	2	4	3	0	3	5	2	7
Cantidad de panelistas	0	0	0	0	0	0	6	6	12	6	6	12

Fuente: Elaboración propia a partir de las estadísticas del Programa. IHNCA-UCA, 2010.

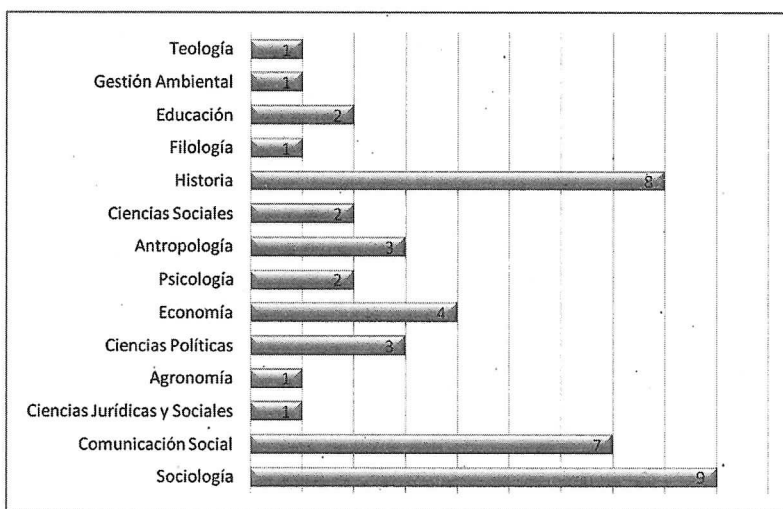
Los y las estudiantes procedían de 16 universidades de la región: 2 de Guatemala (Universidad San Carlos y Universidad Rafael Landívar), 3 de Honduras (Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Universidad Pedagógica, y Universidad Metropolitana); 3 de El Salvador (Universidad Centroamericana, Universidad de El Salvador y Universidad Tecnológica); 3 de Costa Rica (Instituto Tecnológico, Universidad Nacional y Universidad de Costa Rica); y 5 de Nicaragua (Universidad Centroamericana (UCA); Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN Managua); Universidad “Paulo Freire”, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y Centro Inter-ecclesial de Estudios Teológicos y Sociales.

El país con mayor cantidad de participantes fue El Salvador, con 13 estudiantes en total. Las universidades con mayor participación fueron la Universidad de San Carlos de Gua-

temala, la UCA de San Salvador, la Universidad Nacional de Costa Rica, la UCA de Managua, y la Universidad Nacional de Honduras.

Los y las participantes son profesionales en catorce carreras del ámbito de las Ciencias Sociales: Sociología, Ciencias Políticas, Economía, Psicología, Comunicación Social y Periodismo, Antropología, Ciencias Sociales, Historia, Filología, Gestión Cultural, Gestión Ambiental, Educación, Ciencias Jurídicas y Teología. La mayoría procedían de tres carreras: Sociología, Comunicación Social e Historia. Esto lo podemos observar en el siguiente gráfico.

Gráfico No. 1: Carreras de procedencia de estudiantes



Fuente: Elaboración propia a partir de las estadísticas del Programa. IHNCA-UCA, 2010.

Primera Parte

La experiencia del Programa



Fase presencial del curso “Centroamérica hoy: Globalización, pobreza y desigualdad” (2008). Presentación del profesor titular Dr. Andrés Pérez-Baltodano.

Capítulo 1

Contexto del Programa

La situación que enfrentan actualmente las universidades centroamericanas es compleja y existe una percepción generalizada de la existencia de una crisis de las ciencias sociales y las humanidades, a la vez global y local, la que es palpable en la región, pero posee bases universales asociadas con los procesos de globalización económica y cultural. Esta crisis no ha sido suficientemente debatida, pero tiene efectos concretos: cierre de carreras humanísticas, enfoques “de consultoría” para las ciencias sociales, énfasis de lo técnico y lo práctico en los programas universitarios, y acentuación de la especialización sobre la visión diagonal en los estudios (IHNCA, 2008).

Adicionalmente, cada año sus aulas reciben jóvenes con muchas carencias en su formación de base, tanto en lo que respecta a conocimientos, como a habilidades y actitudes. Dichas carencias son especialmente notorias en los ámbitos vinculados con las llamadas herramientas básicas de aprendizaje, es decir la lectura comprensiva, la expresión oral y escrita de sus ideas, el pensamiento lógico, las operaciones matemáticas básicas, el conocimiento de métodos para plantearse preguntas y construir las respuestas a partir del procesamiento de información, y los valores. Asimismo, sus capacidades de abstracción y teorización no están suficientemente desarrolladas.

En muchos casos este problema no es creado por la universidad, sino que es el producto de un sistema educativo ineficiente, que no ha logrado formar con calidad a sus egresados,

afectando directamente su formación en la universidad. Por ello, esta institución debería plantearse remediar, de alguna manera, el problema para hacer posible la formación superior. Sin embargo, es poco lo que las universidades hacen, ignorando de partida en la mayoría de los casos esta situación, profundizando con ello el problema, y comprometiendo la calidad de la formación profesional de esos estudiantes.

La articulación de respuestas podría hacerse de manera coordinada desde los ámbitos de las humanidades y las ciencias sociales, sin embargo éstas han sido reducidas, y hasta eliminadas de algunas carreras, en aras de una mayor rentabilidad de las instituciones de educación superior y una temprana “especialización” en la carrera que se estudia.

De esta manera, la institución universitaria está respondiendo poco a las necesidades de formación de los y las jóvenes, tiene dificultades para formar a los profesionales que necesitan nuestros países y no aporta suficientemente al desarrollo sostenible de nuestras sociedades.

En esa universidad utilitaria, que necesita ser rentable para existir, no hay tiempo para que los docentes estudien, se actualicen y construyan conocimientos por medio de la investigación. Cada día se aumentan las horas y la diversidad de clases a impartir, y se disminuyen las horas y los recursos para investigar. Menos docentes de tiempo completo y más docentes “horarios”, docentes llamados “taxis”, porque dan clases en tres o cuatro universidades, sin tiempo para leer, ponerse al día y planear sus clases. Esto se agrava porque en muchas universidades se contrata docentes con poca o ninguna experiencia profesional en su disciplina. Muchos de ellos pasaron de ser estudiantes a ser docentes, con lo que no pueden enriquecer sus clases aplicando la teoría a la realidad cotidiana.

Lo anterior es la causa de que muchas de las clases que se imparten, no consideren los resultados de las investigaciones recientes, tanto en las disciplinas de las ciencias sociales como en las ciencias pedagógicas; no incluyan bibliografía actualizada y, sobre todo, no se ocupen de la construcción de conocimientos vinculados a métodos de análisis e investigación.

En general, la docencia está desvinculada de la investigación, puesto que pocos docentes son los que investigan y utilizan los conocimientos producidos por ésta para formar a sus estudiantes. Tampoco se promueve esta práctica entre los estudiantes, y se hace escaso uso de los resultados de investigaciones regionales, nacionales o internacionales en las clases. De esta manera, muchas veces, los cursos están principalmente basados en el saber del profesor, sin uso de otros recursos pedagógicos.

Por otra parte, existe poca práctica de sistematizar y reflexionar sobre el trabajo pedagógico para aprender de él; hay escaso intercambio de experiencias entre docentes y los programas de actualización; y la formación pedagógica para docentes universitarios es casi inexistente. Adicionalmente, el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs), como apoyo a la docencia, está poco generalizado.

El hecho que los docentes universitarios en general no tienen formación pedagógica hace que muchas veces no se planifiquen las clases, no se conozcan métodos alternativos para la docencia y para el trabajo de los estudiantes y, sobre todo, no se dé suficiente énfasis a la promoción de los aprendizajes de los estudiantes.

En el caso que nos ocupa, que es el de la docencia universitaria en ciencias sociales, lo anterior tiene una complejidad mayor puesto que estas disciplinas, enfrentan una crisis que, según el Dr. Andrés Pérez Baltodano, está caracterizada por la *inautenticidad* del pensamiento social centroamericano, término que utiliza para enfatizar la tendencia de las ciencias sociales de la región de adoptar las presuposiciones epistemológicas, las metodologías, los enfoques teóricos, y el vocabulario conceptual del pensamiento social que se genera en Europa y Estados Unidos. El autor reconoce que este es un viejo problema, empeorado por la hegemonía de la lógica del mercado, y por el enorme peso de las agencias internacionales en la definición de las agendas de investigación de la región, que han transformado a los investigadores en consultores.

Según el Dr. Pérez Baltodano, para revitalizar las ciencias sociales se requiere “*desempotrarla*” de esa lógica instrumental del mercado. Para lograr ese objetivo

“(...) es necesario promover, primero, una ruptura epistemológica, que le permita a las ciencias sociales apropiarse de lo que Rubén Darío llamó “el poder demiúrgico de la palabra”. Segundo, una reorientación teórica, que permita la generación de un conocimiento social más auténtico. Y tercero, un posicionamiento ético, que le permita a las ciencias sociales ver y percibir el mundo y la realidad social desde la posición que ocupan los “condenados de la tierra”. (Pérez Baltodano, 2008:34).

Semejante tarea requiere un colectivo de investigadores y pensadores centroamericanos que al mismo tiempo sean los docentes de nuestras universidades. Como menciona el Dr. Luis Serra, se hace necesario,

“Promover la investigación entre los docentes universitarios de Ciencias Sociales y brindarles oportunidades de actualización profesional sistemática e interdisciplinaria, incluyendo enfoques pedagógicos centrados en el aprendizaje y manejo de espacios virtuales”. (Serra, 2008: 61).

Ésta es una labor de mediano y largo plazo, pero es preciso comenzarla a lo inmediato, a través de procesos de actualización y formación de los actuales docentes universitarios, que serán los formadores de esa generación de científicos sociales que están llamados a repensar las ciencias sociales, a reconstruir los métodos de análisis de la realidad, a investigar y, con ello, a construir nuevos conocimientos enraizados en la historia y la realidad regional.

Los esfuerzos de capacitación de docentes podrían permitir el fortalecimiento de la comunidad científica y académica

de las ciencias sociales si incluyen, como ámbitos de formación, la actualización en temáticas fundamentales para la región; la promoción de espacios para el intercambio e identificación de una agenda de investigación regional; y la actualización docente, en el ámbito de las didácticas y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, para documentar y reflexionar su práctica pedagógica.

En este desafío se inscribe el esfuerzo del IHNCA-UCA que, con el apoyo de la Fundación Ford, validó el modelo de formación y desarrolló los programas que exponemos en este documento.



Fase presencial del curso “Identidades, Ciudadanía y Globalización en Centroamérica” (2009). Equipo coordinador, de izquierda a derecha: Josefina Vijil (Nicaragua), Víctor Hugo Acuña (Costa Rica), Margarita Vannini (Nicaragua), y Frances Kinloch (Nicaragua).

Capítulo 2

Marco referencial

El modelo de formación de este Programa está fundamentado en tres elementos: concepción de las características del profesor universitario, propuesta de modelo de formación que asume esas características, y posición acerca de las urgencias de formación en ciencias sociales.

Características de los profesores universitarios

El diseño del Programa parte de entender al sujeto a quien está dirigida la formación como profesionales en ejercicio, que poseen grados académicos superiores (especializaciones y maestrías). Muchas de estas personas están integradas al campo laboral de su especialidad y han desarrollado experiencia práctica suficiente en esa área. Muchas veces son hombres y mujeres acostumbrados a dirigir equipos de personas, a coordinar su trabajo con otros profesionales, y a estructurar y poner en práctica planes personales de trabajo.

En resumen, estas personas deberían tener tres características: a) conocer el campo laboral; b) conocer las limitaciones de la formación de pre grado, y por ello, tener mayores expectativas en la formación, en función de que ésta les facilite la construcción de niveles superiores de conocimiento; y c) esperar que la formación recibida tenga un nivel de contextualización suficiente, que les permita la aplicación práctica de lo aprendido mejorando su desempeño docente (UCA, 2006).

Ciertamente, uno de los problemas con los que se enfrentó el Programa es que en ciertos casos no se cumplía con estas características, es decir, muchos de los docentes universitarios en ejercicio en las universidades centroamericanas no tienen este perfil. Este tema debería ser, por su importancia, objeto de una investigación posterior, que permita contar con un perfil del profesor universitario centroamericano.

Modelo de formación que propone el IHNCA - UCA

En razón de estas características, el Programa se enmarca en el ámbito del “Desarrollo Profesional”, definido en el capítulo introductorio de este documento. Sustentado en lo anterior, este Programa se dirige a los ámbitos conceptuales y pedagógicos, promoviendo una cultura de investigación como método de aprender y enseñar en formación superior.

Un elemento de base del modelo de formación es el énfasis en el aprendizaje, uno de los procesos más complejos que desarrolla el ser humano. Diferentes teorías educativas coinciden en afirmar que el aprendizaje es el resultado de cambios interiores de la persona, los que se desarrollan en tres niveles y se expresan en diferentes atributos. Los cambios a nivel emocional se revelan en actitudes; a nivel cognitivo, en saberes; y a nivel psicosocial, en el desarrollo de aptitudes o habilidades de diferentes tipos, tanto intelectuales (pensar- saber), como procedimentales (hacer) y actitudinales (ser). Los cambios que resultan del aprendizaje en estos tres niveles están íntimamente relacionados y se influyen entre sí, de forma que se pueden beneficiar o afectar mutuamente.

Tradicionalmente, los sistemas formales de formación han prestado más atención al desarrollo cognitivo. Más recientemente, el desarrollo de las aptitudes o habilidades ha cobrado mayor interés, particularmente el saber hacer, por sus implicaciones para la competencia laboral de las personas. Desde nuestra perspectiva, los cambios en los tres niveles son

igualmente importantes, porque cada uno de ellos forma parte de la estructura mental del ser humano y juegan su papel en el desarrollo de la inteligencia, entendida como un conjunto de capacidades que, estimuladas correctamente, permiten a las personas comprender, actuar en y modificar su entorno.

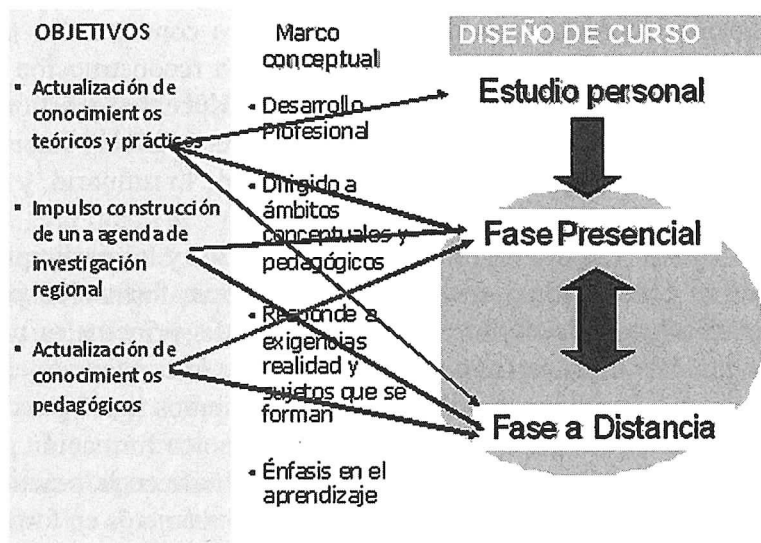
Aprender en cada uno de estos niveles, es transformar las estructuras de conocimientos anteriores, por lo que no consiste en reproducir un discurso, un marco conceptual o una técnica para dar mejor las clases, sino una reconstrucción de los conocimientos, que permite a los y las docentes cuestionar sus ideas y presupuestos teóricos, completándolos y haciéndolos más complejos, sacar sus prácticas de lo rutinario, y así mejorar su trabajo pedagógico.

Por ello, el Programa pretendía que los y las participantes se constituyeran en sujetos de su propia formación permanente, siendo desde esta perspectiva sus principales protagonistas. Esta estrategia se diferencia de la concepción que únicamente entrega paquetes de conocimientos listos para su consumo, pues parte del principio que la única formación posible es aquella que se arraiga profundamente en la práctica, los temores, las dudas y la creatividad de los sujetos en formación. Aquella que toma la experiencia como fuente de la ciencia y le facilita a los educadores y educadoras las herramientas metodológicas que les permitan generar conocimientos profesionales desde la reflexión, en y sobre su práctica.

De acuerdo a esta concepción de *formación en servicio de docentes*, los cursos fueron organizados en varias etapas, de tal manera que los y las estudiantes tuvieran la oportunidad de revisar a profundidad la bibliografía del curso; estructurar y organizar sus puntos de vista, dudas y propuestas por medio de la redacción de un ensayo de síntesis de lo estudiado; participar en las conferencias, paneles y debates de la fase presencial; intervenir en los foros virtuales; diseñar una investigación sobre una de las temáticas discutidas en el debate y un curso para sus estudiantes, sobre las temáticas del Programa, documentando su experiencia didáctica en una carpeta digital o espacio virtual de aprendizaje (EVA).

El siguiente gráfico ilustra la conexión existente entre los objetivos propuestos por el Programa, el marco conceptual y el diseño de cada curso:

Gráfico No. 2: Relación entre objetivos, marco teórico y diseño de los cursos.



Diseño del Programa

Fuente: Elaboración propia.

Enfoque teórico para la formación en ciencias sociales.

Las temáticas y contenidos de los cursos fueron escogidos sobre la base de una filosofía que consta de tres elementos: visión histórica de la teoría social; visión constructivista de la realidad social; y perspectiva ética para las ciencias sociales (Pérez Baltodano, 2008).

Visión histórica de la teoría social, que surge de la necesidad de enraizar la teoría en el desarrollo y las tendencias históricas de la región, y propone una integración positiva de las ciencias sociales y del estudio de la historia.

Visión constructivista de “la realidad social”, que asume que el pensamiento y la teoría social construyen la realidad desde una multiplicidad de miradas. Esto no significa ignorar la existencia de realidades materiales, sino proponer que para cambiar esas realidades, es necesario cambiar el sentido y la cultura con la que las vemos y definimos.

Perspectiva ética para las ciencias sociales, que está ligada a lo anterior y se plantea incluir el debate acerca del papel de los valores y de la ética en la producción del conocimiento.

El diseño de cada uno de los cursos intentó operacionalizar este modelo teórico. Al poner en práctica y evaluar los resultados de cada curso pudimos aprender y mejorar el diseño del siguiente, perfilando de esta manera el modelo que finalmente resultó más exitoso. A continuación compartimos nuestra experiencia.



Fase presencial del curso “Centroamérica hoy: Globalización, pobreza y desigualdad” (2008). Presentación del Dr. Arturo Grigsby.

Capítulo 3

Estructura del Programa

El Programa está organizado en tres momentos: Fase preparatoria, fase presencial y fase a distancia, y contempla para cada fase la realización de diferentes tareas que permitirán un conjunto de productos finales.

1er momento: Fase preparatoria: Presentación del curso, estudio de la bibliografía y ensayo de síntesis

Después de haber seleccionado a los estudiantes del curso,¹ fueron organizados seminarios en cada país, con la finalidad de conocer personalmente al grupo, compartir con ellos y ellas los objetivos, calendario y exigencias del curso, y entregarles la bibliografía básica del curso (para conocer la bibliografía pueden seguir el siguiente vínculo <http://historia.ihnca.edu.ni/ccss/>)

¹ La convocatoria a cada curso se realizó de manera abierta a través de anuncios en los diarios de los cinco países de Centroamérica; la divulgación, por redes de académicos y a través de autoridades universitarias y el envío de material publicitario a las universidades. Los requisitos para aplicar al curso eran: ser docente activo de ciencias sociales de una universidad de la región y completar el formulario de inscripción con toda la información solicitada. En el tercer curso se solicitó, adicionalmente, leer dos artículos seleccionados por el Comité Académico del curso, y redactar un comentario crítico de los mismos. Los criterios de selección para la elección de los participantes fue: ser docente en ejercicio y dar clases durante el periodo del curso, tener un nivel educativo medio (no estar sobre calificado), no ser mayor de 50 años, compartir los objetivos del curso y tener capacidad de síntesis.

Adicionalmente, se aprovecharon estos encuentros para capacitar a los participantes en el uso del entorno virtual de aprendizaje del curso (EVA), su principal mecanismo de comunicación, durante su desarrollo, y se impartió un taller de didáctica de las ciencias sociales.

En el primer curso no previmos esta fase, por lo que se sintió la carencia de un marco conceptual común durante los debates e intercambios. En el segundo curso esta fase fue prevista, pero no se hizo con la suficiente antelación, como para que los estudiantes lograran leer y reflexionar sobre la bibliografía, por lo que el problema no se resolvió. En el tercer curso se realizó con dos meses de antelación de la fase presencial, lo que permitió que los estudiantes estudiaran la bibliografía y se posicionaran frente a ella. Para garantizar esta tarea se pidió a los estudiantes escribir un ensayo de síntesis que debía ser enviado a los profesores una semana antes del inicio de la fase presencial. Esto constituyó una condición para continuar en el programa.

Este proceso fue útil no solamente porque permitió a los estudiantes prepararse para la sesión presencial sino porque proporcionó los insumos necesarios para iniciar la fase presencial a partir de los aportes de los estudiantes (los conocimientos que sobre el tema cada quien traía).

2do momento: Fase presencial

La fase presencial constituyó el momento de encuentro del grupo de estudiantes y de éstos con los docentes, y se basó en debates entre los estudiantes y con expertos en las temáticas del curso, mediante conferencias magistrales, paneles y encuentros. En cada uno de los cursos tuvo una duración aproximada de una semana.

Una carencia detectada en el primer y segundo curso fue que esta etapa se centraba en las conferencias y el mensaje de los expertos dejando poco espacio a las experiencias de los estudiantes, por ello, el tercer curso partió de las voces de los

estudiantes al tener cada uno/a que compartir las reflexiones y posiciones de sus ensayos. A ésto se dedicó el primer día del curso. Así mismo se cuidó dejar a los estudiantes suficiente tiempo para el debate después de cada conferencia o panel.

La fase presencial sirvió también para conocer el funcionamiento de la fase a distancia, profundizar en la discusión pedagógica, asumir compromisos precisos, tanto individuales como colectivos, profundizar en el conocimiento del espacio virtual (EVA), así como del software que se utilizaría para documentar la experiencia pedagógica, mismo que fue diferente de un curso a otro, como veremos en el acápite de la fase a distancia.

3er momento: Fase a distancia

Esta fase tenía como objetivo dar continuidad a la reflexión y el debate teórico y promover que los participantes aplicaran lo aprendido de manera innovadora en su práctica docente como medio para completar el proceso de aprendizaje.

Esta fase varió mucho de un curso a otro, a partir de los resultados de las evaluaciones.

En el 1er Curso se esperaba que durante esta fase los participantes continuaran su proceso de aprendizaje debiendo integrar lo aprendido a una de las asignaturas que impartían en el semestre. Este proceso de innovación fue documentado por cada estudiante en un portafolio digital.² Los portafolios de los participantes compitieron entre sí, y se dió un premio a los tres

² Se entiende por portafolio digital a un sistema de recopilación de evidencias de la generación de nuevos aprendizajes o saberes entre profesores y alumnos en diversos entornos o ambientes educativos, en función de metas u objetivos previamente establecidos por su autor o alguna otra persona o institución. Por medio de un portafolio se dan a conocer una serie de experiencias en las que se sintetiza el trabajo llevado a cabo a lo largo de un periodo determinado por parte de sus autores, acompañado de una reflexión de los conocimientos adquiridos, las habilidades desarrolladas, así como los valores asociados a cada una de las evidencias de aprendizaje alcanzadas (López, 2004).

mejores. Se diseñó una normativa para la fase a distancia que contenía una tabla de indicadores para evaluar los portafolios (se puede encontrar la normativa en el Anexo 1).

Los portafolios se crearon en una plataforma virtual abierta llamada “Portafolio Electrónico Elgg”, que es una aplicación de código fuente abierto, que proporciona al usuario una combinación de weblog, e-portfolio (depositario para ficheros, donde guardamos archivos en nuestro disco duro virtual), un perfil online y un lector RSS.

Adicionalmente, se previó continuar el proceso de intercambio entre los participantes, los docentes y las tutoras a través del EVA y los portafolios digitales. Sin embargo, la participación en estos espacios virtuales no fue suficientemente normada y calendarizada lo que incidió en una baja participación en la misma.

Para el diseño de los portafolios los estudiantes contaron con el acompañamiento metodológico y técnico a distancia, que les permitió resolver sus problemas y sacar el máximo provecho a las herramientas digitales.

Durante esta fase se realizaron dos talleres en cada país. El primero de ellos se focalizó en recordar los objetivos del curso para esta fase (aplicar lo aprendido en sus clases), revisar los avances de los estudiantes, identificar las limitaciones que tenían para la documentación, reflexionar acerca de su experiencia en los e-portafolios, y dar asesoría técnica para resolver los problemas que estaban teniendo con el software escogido para los portafolios. Así mismo, se aprovechó para realizar una evaluación intermedia del curso.

Dos factores afectaron principalmente un mejor aprovechamiento de esta fase: el poco tiempo que los estudiantes asignaron a la tarea de documentar las innovaciones (integrando las temáticas, bibliografía y recursos de Internet) que realizaban en sus clases, y el desigual dominio y uso de recursos tecnológicos entre el grupo de estudiantes.

Algunos estudiantes y docentes sugirieron revisar la pertinencia de esta tarea en un curso de esta naturaleza, proponiendo centrarlo en tareas que les dieran un aporte

adicional, por ejemplo, escribir ensayos o artículos que pudieran ser publicados.

En general, existió una demanda de intensificar el intercambio entre estudiantes del curso, con miras a conformar una red o espacio de intercambio entre docentes de ciencias sociales y ampliar el espacio de tiempo asignado a los ámbitos pedagógicos.

A partir de lo aprendido, el diseño de esta fase en el 2do curso fue modificada, manteniendo los mismos objetivos de aplicación de lo aprendido de manera innovadora en su práctica docente; la documentación de este proceso, y la reflexión sobre el mismo, como medio para completar el proceso de aprendizaje teórico y práctico. Pero se le adicionó otro ámbito de estudio y reflexión, pidiendo a los estudiantes continuar la lectura y análisis de una bibliografía adicional que les permitiera escribir un artículo acerca de una de las temáticas del curso, haciendo una evaluación crítica del estado de la investigación en Centroamérica sobre el tema seleccionado.

Para acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes durante la redacción del artículo se propuso mantener un proceso de diálogo y debate a través de foros virtuales. Para ello los estudiantes fueron organizados en tres grupos, en dependencia de la temática que quisieran trabajar y se les asignó un profesor, como moderador de cada foro. Se esperaba que los estudiantes compartieran sus dudas y aprendizajes en la lectura de la bibliografía, así como los avances de los artículos, los que serían retroalimentados por los profesores. (Mayor información en Anexo 2).

Asimismo, fueron creados foros para responder preguntas o dudas, y un foro de intercambio entre estudiantes. Todos los foros fueron creados en el EVA del curso.

Se mantuvo la creación de un portafolio digital en el que cada estudiante documentara su experiencia pedagógica, usando un programa más amigable, diseñado por la Universidad de Barcelona, y en proceso de validación por la UCA (Proyecto Piloto Carpeta Digital, UCA – Universidad de Barcelona, noviembre 2007 – Julio 2008).

También se mantuvo el acompañamiento permanente, a través de tutoras; la comunicación virtual con el profesor del curso; y el apoyo permanente de la coordinadora académica y la asistente técnica.

Los resultados de la fase presencial no se alcanzaron plenamente, debido principalmente, según la evaluación de los estudiantes y docentes, al exceso de tareas asignadas en la fase a distancia y al poco tiempo del que disponían los estudiantes para cumplirlas. Otro elemento que explica el resultado fue la incompatibilidad entre las competencias de muchos de los participantes y el nivel de exigencia del curso, que requería un buen conocimiento y práctica del método de análisis de las ciencias sociales.

También se concluyó que la poca articulación entre los foros y la carpeta digital, dificultaron el trabajo de los estudiantes, pues fueron asumidas como tareas separadas. Adicionalmente, se consideraba necesario ofrecer a los estudiantes algunos modelos de carpeta digital que se consideraran de “excelencia” y que sirvieran de modelo para comprender las expectativas del curso.

Integrando los aprendizajes de los dos primeros cursos, en el diseño del 3ero se cambió la lógica de la fase a distancia, mejorando la calendarización de cada tarea y la entrega de productos intermedios (más detalles en “Normativa de fase a distancia” del 3er curso, en Anexo 3).

Se determinó que los participantes continuarían el proceso de aprendizaje, debate teórico y aplicación de lo aprendido a través de cuatro mecanismos:

- Un ensayo de balance de las lecturas y debates de la fase presencial, identificando los problemas teóricos planteados en el campo de las identidades, la ciudadanía y la globalización, y la manera cómo éstos se han presentado y debatido en Centroamérica.

Este ensayo permitiría a los estudiantes hacer un proceso de síntesis de lo aprendido de tal manera que los

conocimientos se estructuraran y pudieran ser operativos en el futuro.

- A fin de continuar el proceso de actualización y profundización de conocimientos, se organizaron tres foros virtuales animados por el profesor titular del curso.

Para garantizar una participación efectiva se organizó a los estudiantes en grupos de acuerdo al país de procedencia. Cada grupo tenían la responsabilidad de preparar de forma colectiva el debate de uno de los foros. Para preparar cada foro, el equipo de docentes seleccionó, con un mes de antelación, un conjunto de lecturas obligatorias que se ubicaban en el EVA, para garantizar que todos tuvieran tiempo de leerlas.

El grupo encargado de preparar el foro debía elaborar un texto de tres páginas para cada lectura obligatoria, en el que exponía una síntesis de las reflexiones suscitadas por aquella e identificaba los aspectos problemáticos o preguntas en torno a los cuales debía girar el debate. Los demás participantes debían aportar ideas, criterios, planteamientos críticos e, incluso, nuevas preguntas, problemáticas o propuestas. Estos documentos de reflexión constituían la base para el debate. El rol de los profesores fue guiar el proceso con la finalidad de lograr la profundidad requerida en el debate.

- El desarrollo de procesos de investigación debía permitir la aplicación de lo aprendido en un campo particular de la ciencia o a una asignatura concreta. Este proceso, que implicó varios pasos calendarizados, podía ser impulsado de manera individual o colectiva, y contaría con el acompañamiento de uno de los profesores.
- La aplicación de lo aprendido a la propia docencia, a través del diseño de un curso de entre 40 y 60 horas de

clase para los alumnos, con el fin de vincular las temáticas propias de su especialidad profesional con aquellas abordadas en el Diplomado (Identidades, ciudadanía y globalización en Centroamérica).

La finalidad pedagógica de esta tarea era que los participantes desarrollaran un proceso de transposición didáctica,³ para consolidar los aprendizajes construidos durante el curso, y lograr que éstos incidieran en un mejoramiento de la docencia. Este diseño sería escrito en un espacio personal creado en el EVA del curso, al que tendrían acceso sus tutores y profesores. Al final del proceso, cada participante podría migrar los datos a otra plataforma de la web, blog personal o EVA de sus propias universidades, con el objetivo de ofrecer a sus unidades académicas la inclusión del curso en sus programas y carreras en el futuro. Para la realización de esta tarea los estudiantes contaron con el apoyo de una tutora para atender consultas y acompañar el avance de los diseños de manera permanente.

Con el objetivo de organizar el desarrollo del proceso de elaboración del diseño didáctico, se definieron cuatro etapas de trabajo y fechas precisas para la finalización de cada una de ellas:

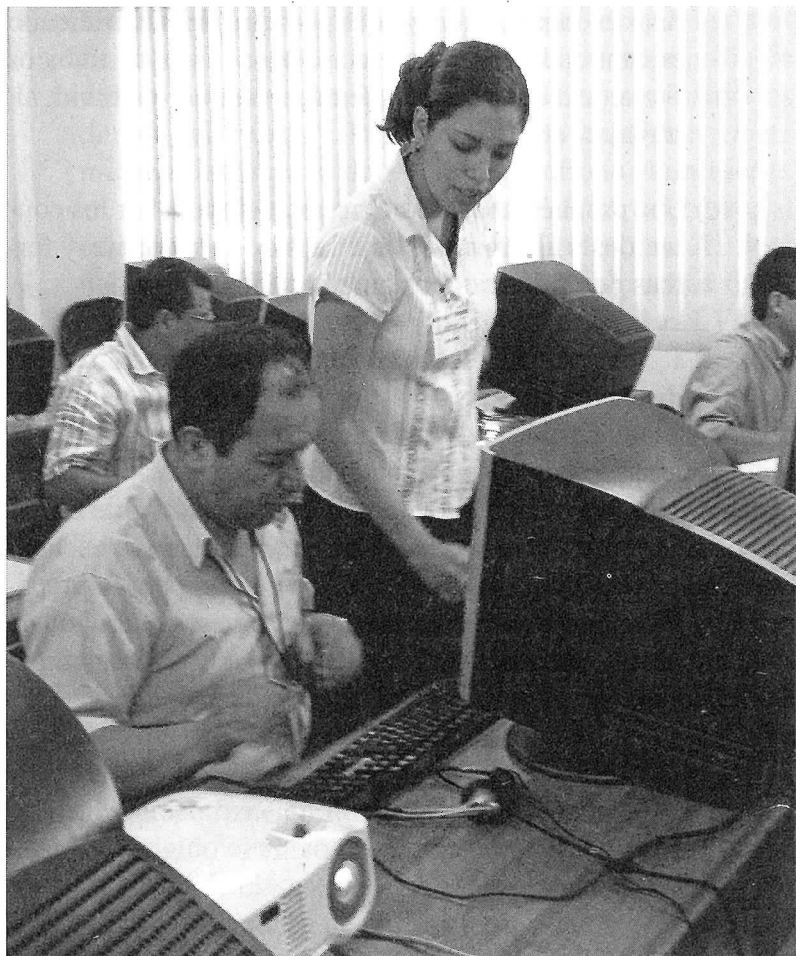
- a) Caracterización del grupo de alumnos al que estaría dirigido el curso (tomando como referencia el actual grupo de clases). Este trabajo implicaba describir los datos generales de la carrera; los datos generales del grupo de alumnos; los aspectos clave del grupo, referidos a sus conocimientos de base y su capacidad de aprendizaje (problemas, carencias, fortalezas, etc.); y

³ Se llama transposición didáctica al proceso mediante el cual un objeto de saber a enseñar, se convierte en objeto de enseñanza (Chevallard, Y., 1985).

las condiciones que tienen o no estos alumnos, tales como acceso a Internet, bibliografía, etc.

- b) La definición del cuerpo general del programa: objetivos de aprendizaje, competencias a desarrollar, temáticas escogidas, contenidos por temáticas (definiendo la cantidad de horas de clase y de horas de trabajos fuera de clase para cada temática -estudio individual, trabajos, etc.).
- c) Una propuesta metodológica para desarrollar los contenidos y alcanzar los objetivos de aprendizaje, y formas de evaluación intermedia y final.
- d) Revisión, modificación y enriquecimiento final del diseño curricular.

A pesar de la mayor exigencia de este curso en la fase a distancia, los resultados obtenidos fueron mejores que en los cursos anteriores. Entre las causas de este resultado se encuentran: mejor selección del grupo, mayor tiempo para la preparación y el estudio al inicio del curso, mayor estructuración de cada uno de los procesos y tareas del curso, y mayor acompañamiento docente.



Fase presencial del Curso “Centroamérica hoy: Globalización, migraciones y violencia social” (2007). Capacitación del entorno virtual de aprendizaje (Moodle), Aldo Tobar (Guatemala) recibe instrucciones de Tania Ordóñez (Nicaragua), responsable técnica del proyecto.

Capítulo 4

Cursos realizados

El programa se desarrolló a través de tres ediciones de cursos con diversas temáticas.

Cada curso se articuló a partir de un tema específico (globalización, migraciones y violencia social, pobreza y desigualdad, e identidades y ciudadanía), alrededor del cual fueron desarrollados dos componentes: a) un marco teórico sobre el tema elegido, que promoviera un debate actual a partir de referentes teóricos de la región principalmente; y b) la elaboración de propuestas de innovación pedagógica, que aprovecharan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, especialmente el Internet y la computadora, para elevar la calidad de la enseñanza de las ciencias sociales.

Los resultados esperados eran: la actualización teórica del grupo de docentes; la promoción de un debate y pensamiento regional; la readecuación y enriquecimiento teórico y metodológico de asignaturas específicas; y el intercambio entre cientistas sociales de la región. También se planteó en el tercer curso, promover la investigación, para reforzar esta práctica entre los/as académicos de la región.

a. Curso Superior Profesional “Centroamérica hoy: globalización, migraciones y violencia social”

Este curso contó con la participación de dieciséis estudiantes de Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica, y fue desarrollado a lo largo del primer semestre del año 2007.

El cuerpo docente estuvo integrado por cinco profesores expertos en las temáticas del curso: Dr. Andrés Pérez Baltodano, Dr. Arturo Grigsby, Dr. Marcos Membreño, Dr. Héctor Pérez Brignoli, y Dr. Win Savenije. Adicionalmente, impartieron conferencias sobre la Didáctica de las ciencias sociales, la Dra. Josefina Vijil Gurdíán, y sobre las Plataformas Virtuales la Msc. Renata Rodríguez y la Ing. Tania Ordóñez.

Para lograr sus objetivos, el curso fue organizado en tres momentos: una fase preparatoria, una fase presencial y otra fase a distancia.

La fase presencial del curso se impartió a través de cuatro sesiones temáticas, cada una de ellas estuvo compuesta de dos partes: una exposición del profesor, en la cual se presentó el tema principal, los problemas teóricos y metodológicos relacionados y la bibliografía, seguido de una discusión con los estudiantes y un taller práctico donde se mostró en detalle el uso de recursos de Internet y del computador en el aula, para trabajar dicha temática.

Adicionalmente, se completaron las sesiones de trabajo de los profesores con cuatro actividades: la entrega de bibliografía actualizada para utilizar en su trabajo docente; la asesoría para el diseño de propuestas metodológicas para que cada participante incluyera los temas del curso en uno de los programas de clase del primer semestre del año, lo que les permitiría poner en práctica, en sus propias universidades, lo aprendido en el curso; se impartió un curso de Moodle, que permitió a los participantes hacer uso intensivo del espacio virtual de aprendizaje (en adelante EVA), para comunicarse con los docentes, intercambiar experiencias, dudas y aprendizajes

con sus compañeros, utilizar diversas herramientas de trabajo, y actualizar su e-Portafolio; y se enseñó a diseñar y trabajar un portafolio digital.

En la fase a distancia los estudiantes debieron aplicar lo aprendido en sus propias asignaturas y documentar ese trabajo didáctico en portafolios digitales. Para apoyar esta fase del curso, trabajaron tres tutoras, expertas en pedagogía, que dieron seguimiento y apoyo a los estudiantes. Asimismo, el Dr. Andrés Pérez Baltodano participó en la profundización de la reflexión sobre la temática de globalización con un grupo amplio de profesionales en cada país de la región.



Profesores y estudiantes del Curso “Centroamérica hoy: globalización, migraciones y violencia social”. Frente de izquierda a derecha: Roberto Carbajal (El Salvador) , David Figueroa (Honduras), Juan José Sosa (Nicaragua), Aldo Tobar (Guatemala), Marvin Norberto Morán (Guatemala), José Luis Benítez (El Salvador). Centro de izquierda a derecha: Juan Pablo Gómez (Nicaragua), Marissa Olivares (Nicaragua), Ligia Peña (Nicaragua), Josefina Vijil (Nicaragua), Andrés Pérez-Baltodano (Canadá), Maura Nelia Espinoza (Costa Rica), Gustavo Gatica (Costa Rica), Héctor Pérez Brignoli (Costa Rica), Jimmy Guevara (Nicaragua). Atrás de izquierda a derecha: Fernando Sánchez (Guatemala), Desirée Mora (Costa Rica), Margarita Vannini (Nicaragua).

Durante la fase a distancia, el principal mecanismo de comunicación con los docentes y equipo de apoyo metodológico fue el correo electrónico y los foros en el espacio virtual de aprendizaje (EVA). Adicionalmente, fueron organizados dos talleres por país, como mecanismos de evaluación intermedia de los trabajos.

Al finalizar el curso, el equipo de docentes hizo una evaluación de los portafolios digitales de los estudiantes y seleccionaron entre ellos los tres mejores, poniéndolos como modelo. Las estudiantes que diseñaron los portafolios seleccionados, ganaron un premio de US\$1,000 dólares cada una.

b. Programa Profesional Avanzado “Centroamérica hoy: Globalización, pobreza y desigualdad”

Este curso contó con la participación de nueve estudiantes de Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica, y fue desarrollado a lo largo del primer semestre del año 2008.

El profesor titular del curso fue el Dr. Andrés Pérez Baltodano, y la profesora asistente, la Msc. Ligia Peña. Se contó con cuatro conferencistas: Dr. Marvin Taylor, del Banco Mundial; Dr. Arturo Grigsby, del Instituto de Investigación Aplicada y Promoción al Desarrollo (Nitlapán); Dra. Fabiana Del Popolo, CEPAL-CELADE, y la Dra. Cristina Zurbriggen, profesora en el área de Estado y Políticas Públicas, Instituto de Ciencia Política, Universidad de la República, Uruguay.

Las tutoras del área pedagógica del curso fueron las Msc. María Ivette Fonseca y Sonia Morín, y la responsable técnica la Ing. Tania Ordoñez. La coordinación académica del curso estuvo bajo la responsabilidad de la Dra. Josefina Vijil.

El curso fue organizado en tres momentos: una sesión introductoria para conocer los objetivos y metodología del curso; presentar la bibliografía que los estudiantes debían leer

antes del inicio y una sesión presencial, en la cual se abordaron los siguientes ámbitos de debate:

- *La ética del mercado global.* El debate sobre la racionalidad instrumental de la globalización y sus implicaciones sociales. Este módulo tenía como objetivo desarrollar un marco interpretativo para la integración de las conferencias y los materiales de lectura durante la fase presencial del curso, para ello, se ofreció una revisión crítica del debate sobre el significado histórico de la globalización, así como sobre sus principales implicaciones culturales y sociales.
- *La integración económica transnacional de sociedades desintegradas.* El debate sobre las ventajas y desventajas de los actuales modelos de integración (CAFTA, ALCA, ALBA, el Acuerdo de Asociación CA-UE, etc.).
- *Pobreza y desigualdad, con énfasis en la condición de las mujeres y los grupos étnicos vulnerables.* El debate sobre las tendencias de la pobreza y la desigualdad en América Latina y América Central.
- El debate sobre el papel del Estado en el manejo de las tendencias económicas, sociales, políticas e institucionales generadas por la globalización.

Después fue organizada una fase a distancia, en la cual los estudiantes debían trabajar a través del EVA en dos ámbitos: a. foros de discusión que les permitieran continuar el debate sobre los temas del curso, y recibir acompañamiento y retroalimentación en el proceso de redacción de un artículo publicable, que sería el trabajo final del curso; y b. Diseñar una carpeta digital en la que documentaran y reflexionaran sobre su experiencia docente, identificando logros en términos de aprendizaje y productos obtenidos con las mejoras logradas en el curso. Durante esta fase se contó con tutoras que apoyaron a los estudiantes en este trabajo.



Estudiantes y profesores del Curso “Centroamérica hoy: globalización, pobreza y desigualdad”. Primera fila, de izquierda a derecha: Tania Ordóñez (Nicaragua), Sonia Morin (Nicaragua), María Ivette Fonseca (Nicaragua), Roxana Martel (El Salvador), Margarita Vannini (Nicaragua), Daisy George (Nicaragua), Nuria Maldonado (Guatemala), Maura Nelía Espinoza (Costa Rica), Olga Solano (Costa Rica). Segunda fila, de izquierda a derecha: Pablo Corella (Costa Rica), Eddie Soto (Costa Rica), Ligia Peña (Nicaragua), Edgar Palazio (Nicaragua), Godofredo Agüillón (El Salvador), Mario Rodríguez (Guatemala), Andrés Pérez Baltodano (Canadá), Josefina Vijil (Nicaragua), Mario Mata (El Salvador), Lorenzo Romeo (Nicaragua), Jahir Dabroy (Guatemala), Oscar Paz (El Salvador), Guillermo Varela (Honduras).

c. Diplomado Superior “Globalización, identidades y ciudadanía en Centroamérica”

Contó con la participación de quince estudiantes de Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica y se desarrolló desde noviembre de 2008 hasta septiembre de 2009.

El profesor titular del curso fue el Dr. Víctor Hugo Acuña y la profesora asociada la Msc. Frances Kinloch.

La coordinadora académica del curso fue la Dra. Josefina Vigil; la coordinadora técnica la Ing. Tania Ordoñez; y las tutoras las Msc. María Ivette Fonseca y Marissa Olivares. Adicionalmente se contó con tres conferencistas: la Dra. Soili Buska, la Dra. Nelly Miranda, y la Dra. Dina Krauskopft y doce panelistas: Msc. Manuel Ortega Hegg, Dra. Manuela Camus, Dr. Arturo Taracena, Dr. Galio Gurdíán, Dr. Darío Euraque, Msc. Angélica Fauné, Msc. Silvia Torres, Msc. Sofía Montenegro, Lic. María López Vigil, Msc. José Luis Rocha, Dr. Alexander Jiménez y Dra. Juanny Guzmán.

Los ámbitos del debate fueron: La producción de identidades. Cuestiones conceptuales. La construcción de las identidades nacionales y étnicas. La construcción de identidades territoriales, identidades de género, identidades juveniles y la ciudadanía.

Como recurso adicional se organizó un encuentro con el cantautor Carlos Mejía Godoy para intercambiar sobre la construcción de identidades a través de la cultura. De la misma manera se presentó el video documental “Los puños de una nación”,⁴ sobre el que se impulsó un debate acerca de la construcción del imaginario nacional en Panamá.

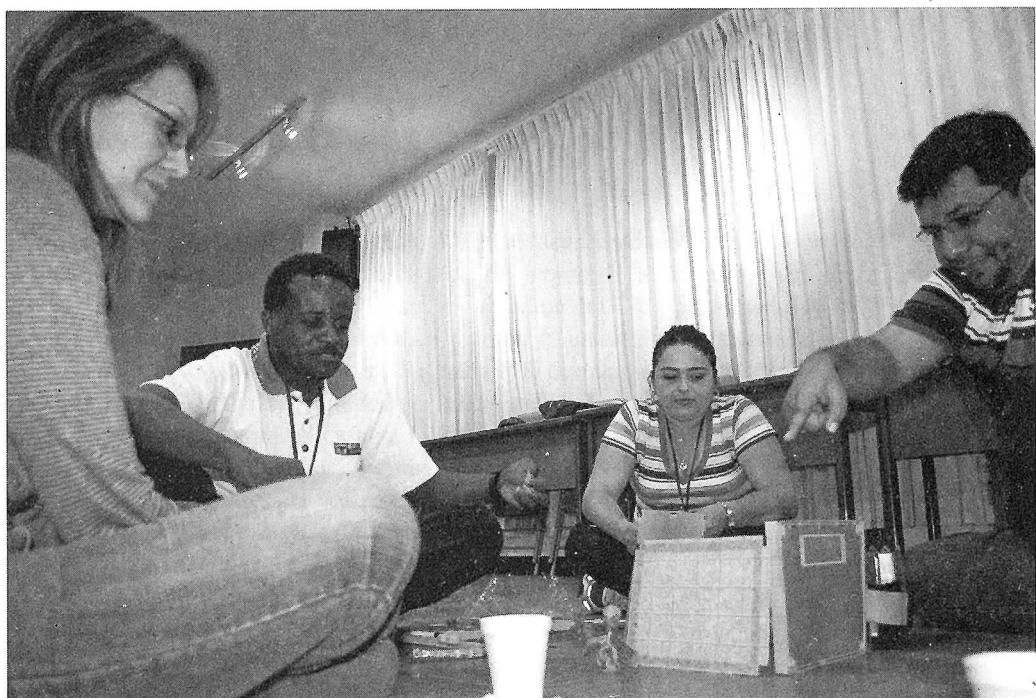
En esta fase presencial también fueron organizados un taller didáctico y un taller sobre el diseño de cursos virtuales en la plataforma Moodle de la UCA.

La fase a distancia fue organizada de tal manera que permitiera la realización de tres tareas: continuar el debate acerca de la temática del curso por la vía de la lectura de bibliografía adicional y la participación organizada en tres foros virtuales; la realización de una investigación por grupos o de manera individual, acerca de una temática de interés del curso; y el diseño de un curso sobre identidades, ciudadanía y globalización, que serán impartidos en sus universidades. Dicho curso fue estructurado en un espacio asignado a cada estudiante en el EVA.

⁴ Documental panameño producido por Pituka Ortega.



Estudiantes y profesores del Curso “Identidades, ciudadanía y globalización en Centroamérica”. Primera fila, de izquierda a derecha: Ada Ruíz (Honduras), Gina Rivera (Costa Rica), Alma del Cid (Guatemala), Roody Reserve (El Salvador), Mónica Lemus (Guatemala), Frances Kinloch (Nicaragua), Julia Martínez. Segunda fila, de izquierda a derecha: Carlos Oliva (Guatemala), Luis Bedoya (Guatemala), Tania Ordóñez (Nicaragua), Margarita Vannini (Nicaragua), Víctor Hugo Acuña (Costa Rica), Carolina Quinteros (El Salvador), Juanny Guzmán (Costa Rica), Marissa Olivares (Nicaragua), Manuel Velasco (El Salvador), José Ariel Bravo (Nicaragua), Eduardo González (Costa Rica), Josefina Vijil (Nicaragua), Claudia Ivón Rivera (El Salvador).



Taller metodológico en el Curso “Identidades, ciudadanía y globalización en Centroamérica”, estudiantes salvadoreños realizando las actividades (izquierda a derecha) Carolina Quinteros, Roody Reserve, Claudia Ivón Rivera, Manuel Velasco.

Capítulo 5

Valoración y aprendizajes del Programa

Convocatoria y selección de estudiantes

Los mecanismos utilizados para la convocatoria (redes académicas, portales, autoridades universitarias, afiches, redes de ex alumnos), se consideran adecuados, a excepción de la publicación de anuncios en el periódico que resulta muy caro y poco eficiente.

Los criterios de selección, fueron muy básicos: ser docente universitario impartiendo clases en carreras de las ciencias sociales; no ser mayor de 50 años; tener una formación intermedia (licenciatura y maestría) y contar con capacidad de síntesis. En sus evaluaciones los docentes proponen incluir otros indicadores que muestren el sustento teórico de los estudiantes y su capacidad de análisis y problematización, de tal manera que se integren grupos capaces de asumir los compromisos diseñados por el programa. Adicionalmente, se propone como criterio de selección la experiencia y práctica de investigación. Sin embargo, también se concluyó que el criterio más importante a tener en cuenta fuera la homogeneidad del grupo, de tal manera que el nivel de exigencia del curso variara en función del grupo de postulantes seleccionados para cada edición.

El equipo directivo del curso identificó, como factor de éxito, la rigurosidad en el proceso de selección de participantes, de tal manera que se cuente con grupos más homogéneos en el dominio del método de análisis e investigación en las

ciencias sociales, que les permita posicionarse sobre los temas y responder a las exigencias del curso. Al respecto, una dificultad fue incluir estudiantes de diversas disciplinas. De igual manera, la formación y perfil de los/as participantes era muy variada.

La experiencia de los tres cursos indica que el establecimiento de una tarea, como el comentario crítico de un artículo, resultó apropiado y ayudó al equipo a seleccionar grupos más homogéneos.

Una tensión permanente del curso fue la relación entre los objetivos del mismo, su público meta y el nivel de exigencia. Si el objetivo es mejorar la docencia en ciencias sociales, y la experiencia nos dice que muchos docentes de este ámbito tienen limitaciones en el conocimiento y uso del método científico, -incluso en los componentes más esenciales, como citar, resumir, hacer un ensayo-, el curso debe plantearse primero resolver estos temas, para lo que habría que diseñar un curso con otros contenidos, metodología y productos. Si lo que deseamos es hacer un curso de alto nivel, el público meta variará sustancialmente, siendo, en este caso, los mejores docentes universitarios de la región, el mismo público de la mayoría de cursos de tercer nivel.

Lo anterior plantea la necesidad de definir con claridad los objetivos del curso puesto que la selección de participantes deberá hacerse en función de ellos. Si se desea profundizar en el debate y la producción de conocimientos en la dirección del replanteamiento teórico en las ciencias sociales se requiere trabajar con grupos de docentes con una buena formación teórica y metodológica en el ámbito de las ciencias sociales. Si, por el contrario, se quiere reforzar la capacidad de análisis en las universidades de la región, se tendrá que reorientar el curso y darle más peso a estos aprendizajes.

En esta perspectiva, el perfil del profesor al que está dirigido el curso podría variar en función de las características generales del grupo de postulantes de cada edición. Éste requiere de flexibilidad permanente en los diseñadores y coordinadores del Programa.

Un tema de debate fue el involucramiento de las autoridades universitarias en la selección de los participantes. Hacerlo tendría la ventaja de establecer un compromiso institucional que incrementaría el cumplimiento de los compromisos por parte de los estudiantes y, probablemente, los estudiantes contarían con más tiempo para dedicar al curso, si se reconoce la carga que significa participar en él. A su vez, habría más espacio para replicar la experiencia en los departamentos donde trabajan. Sin embargo, esta relación institucional obligaría a tomar en cuenta los criterios institucionales en la selección de candidatos.

Este Programa optó por no involucrar a las autoridades, pero se reconocen las ventajas que habría tenido hacerlo.

Diseño metodológico

La estructuración del proceso de aprendizaje en tres momentos, con objetivos, finalidades y herramientas de aprendizaje diferentes, es el mayor aporte de esta experiencia.

El diseño del Programa varió del primer al tercer curso en base a las evaluaciones realizadas. Cada curso retomó los aprendizajes del anterior y mejoró el modelo.

En diferentes momentos se intentó aligerar el curso, pero no fue posible por el marco teórico de base que exige el impulso de diferentes procesos.

Cada etapa y cada tarea resultaban imprescindibles. En general, se reconoció que el éxito del curso depende del tiempo que cada participante esté dispuesto a dedicar, y a la disciplina propia del trabajo a distancia, lo que no siempre se logró. La estructuración y definición de fechas y productos concretos a entregar a lo largo del curso fue un elemento clave para garantizar su éxito.

Opiniones acerca del diseño del curso:

“Creo que el curso se desarrolló muy bien. La lógica, el diseño y la articulación de cada momento de aprendizaje estuvieron muy bien pensados, y permitió que se fuera desarrollando de manera muy fluida. La combinación de conferencias y paneles de discusión

fue muy acertada, y la selección de los panelistas excelente”. (Reunión de evaluación Guatemala, El Salvador, Honduras. Septiembre 2009).

“La gradación [secuencia ordenada] de aspectos me gustó: síntesis, comprensión lectora e interpretación, aplicación, y elaboración. Los productos evidencian algo que se pensó y se pensó bien. Había concatenación en la lógica metodológica, nada descolgado, pero enfrenta el problema de la exigencia del tiempo”. (Reunión de evaluación Guatemala, El Salvador, Honduras. Septiembre 2009).

“Creo que en general el curso ha sido un espacio de mucha calidad y oportunidad para la actualización de docentes universitarios. Ha sido una posibilidad importante de experimentar e implementar nuevas formas de educación posgraduada y formación continua”. (Tutora del curso, septiembre 2009).

Los estudiantes opinan que la riqueza de lo que hicieron radica en la diversidad de elementos que se tomaron en cuenta, entre ellos las diversas modalidades establecidas, aunque esta metodología requirió más tiempo del pensado inicialmente.

“Si no hubiera tenido este ejercicio dentro del curso ni la visión transdisciplinar que me permitió el diálogo con otros colegas ni el uso de las herramientas tecnológicas ni el ejercicio de reflexividad no lo hubiera aplicado de manera sistemática. Creo que antes del curso yo ya hacía innovaciones a mis cursos, por pertenecer a un departamento y una carrera tan dinámica. Pero esas innovaciones no habían tenido la retroalimentación que tuve con las tutoras y profesores del Curso”. (Estudiante del 2do curso, 2008).

Muchos destacan la importancia de incluir un trabajo de diseño didáctico, calificándolo de “iluminador”, así como el soporte otorgado por las tutoras.

La articulación entre los diferentes componentes del diseño del programa

Un tema no resuelto totalmente por el modelo fue la adecuada articulación entre los diferentes productos del curso, especialmente entre la investigación y el debate (ensayos, foros e investigaciones), y los de trabajo didáctico (diseño de los portafolios digitales o de los cursos para sus estudiantes). Esto debe ser mejor estudiado y superado por otras experiencias. Un factor que lo posibilitaría sería contar con tutores expertos no sólo en pedagogía, sino también en las temáticas del Programa, y que ellos/as cuidaran la articulación en la supervisión del trabajo de los estudiantes.

Para tener presente la necesaria articulación entre el diseño didáctico y los otros componentes del curso, se podría incluir dentro de sus indicadores de evaluación, aspectos tales como: si la bibliografía recomendada a sus estudiantes es actualizada y retoma la que les proporcionó el curso; analizar si se lograron abordar en sus clases los temas del curso contextualizado en la realidad regional centroamericana y nacional; valorar cómo introducen en sus clases el posicionamiento que lograron construir sobre los paradigmas dominantes en la región para interpretar los temas de los cursos.

La integralidad que pretende el Programa, lo hace especialmente exigente, y requiere de tiempo adicional para el estudio y la producción de las tareas, lo que no todos los estudiantes tienen disponible. Esto, en algunos casos, impide que los estudiantes cumplan bien con lo esperado de ellos. A pesar de su exigencia, muchos de los y las estudiantes valoran positivamente cada una de las fases en que fue organizado el curso:

“El curso, a través de su modelo virtual presencial, suscitó un espacio para vivir una nueva forma de adquirir el conocimiento sobre diversos temas. Asimismo, la atmósfera moderadora de los docentes en todas las etapas dio lugar a conocer y reconocer los diferentes métodos pedagógicos vigentes en estos años”. (Estudiante del 3er curso, 2009).

“La combinación de espacios presenciales y virtuales fue positiva. En lo presencial, permitió socializar conocimientos y prácticas desde cada contexto, asimismo, amplió las formas de abordaje que otros docentes venían implementado, un excelente proceso de intercambios de experiencias. En esto se ha manifestado y ratificado que la educación y el proceso de enseñanza es un hecho social. En el espacio virtual, el hecho de lograr auto-reflexión, servía para ir redefiniendo estrategias metodológicas y conceptuales, no sólo para los alumnos sino para uno mismo”. (Estudiante del 2do curso, 2008).

En la evaluación fue identificado un conjunto de aspectos para mejorar el curso, referido a la utilización de una metodología de enseñanza más innovadora de parte de los docentes en la fase presencial; un mayor reforzamiento en el área de la didáctica de las ciencias sociales; una tutoría más permanente, que inicie con el curso y de ser posible sea presencial; el fortalecimiento de redes temáticas regionales y mayor tiempo dedicado al uso de la plataforma virtual de aprendizaje; y los programas informáticos de base. Adicionalmente, para el primero y segundo curso se demandó un mayor intercambio virtual con los docentes del curso, mediante el uso de los espacios de foro virtual. En el tercer curso esta demanda fue satisfecha.

En cuanto a los productos del trabajo, los estudiantes los valoraron como buenas herramientas para aprender. Los ensayos les ayudaron a estructurar conocimientos y a profundizar y organizar las lecturas. Los foros les ayudaron a sintetizar y organizar su pensamiento, así como a posicionarse. El hecho de tener que escribir les obligó a ser más concretos. Tal como menciona un estudiante:

“Todo fue complementario: los ensayos fueron descriptivos, los foros fueron analíticos, y la investigación fue de interpretación”.

Consideran que el ensayo y la investigación, son más conocidos que el diseño didáctico, que todos fueron muy interesantes, pero que les faltó tiempo para trabajar con mayor calidad.

La redacción de un artículo científico con perspectivas de publicación y la posibilidad de participar en un proceso de investigación regional fue un incentivo para los estudiantes.

Con relación a la calidad de los productos elaborados por los estudiantes, varió mucho de un curso al otro. Un tema que los estudiantes destacan es que la perspectiva comparativa que usaron los estudiantes en estos trabajos fue poco enfatizada, y que no se logró salir del ámbito nacional. Sin embargo, en el tercer curso, el grupo de estudiantes procedentes de Nicaragua y Costa Rica lograron trabajar en equipo una investigación, en la que procuraron comparar temas relacionados con las identidades juveniles de ambos países.

Actualización teórica: Pertinencia de la temática

En cuanto al abordaje teórico, se valoró positivamente el debate actual que se ofreció y la “frescura” del curso. Las temáticas fueron pertinentes y responden a un vacío y a una necesidad real de actualización.

Los/as estudiantes mencionaron que sus programas de clase ganaron en pertinencia con la integración de temáticas de actualidad que, normalmente, están ausentes de sus universidades; una amplia y actualizada bibliografía, y con la introducción de recursos que se encuentran en Internet.

Los estudiantes destacaron la importancia de contar con la versión scaneada de los artículos y materiales de estudio en la plataforma virtual, lo que facilita su uso en el trabajo docente. Sin embargo, la mayoría de estudiantes requirió imprimir los materiales, pues no les bastó contar con las versiones electrónicas.

El curso permitió a los estudiantes ampliar su visión hacia el ámbito más regional, y descubrir que muchos de los

temas discutidos trascienden la realidad y situación de los países. Encontrarse con conferencistas externos de Centroamérica, fue muy rico y estimulante *“Salirse del cajón nacional y encontrarse que hay una comunidad que está pensando”*. (Sesión final de evaluación con docentes a cargo del curso, 2009).

Entre los aspectos a mejorar, vinculados al contenido teórico y temático, los estudiantes señalan que faltó mayor profundidad en las temáticas pedagógicas, las que siempre quedaron en un segundo plano, llegando en el tercer curso a quedar ausentes por la falta de tiempo. Al respecto, los estudiantes solicitaron que debía incorporarse bibliografía de consulta sobre aspectos didácticos.

Otro problema identificado fue la cantidad de temáticas que cada curso deseaba abordar en un tiempo relativamente breve (seis meses de estudio), con lo que solamente algunas de ellas se analizaban a profundidad.

Introducción de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el uso de otros recursos pedagógicos

Los participantes valoraron positivamente la oportunidad que se les dio de introducir las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en sus cursos, lo que antes no habían hecho. Un alto porcentaje de ellos identifica el uso de los espacios virtuales de aprendizaje y los portafolios digitales, como herramientas potentes para sistematizar sus experiencias mediante la documentación de sus prácticas y la reflexión sobre ellas, en el marco de un proceso de continuo mejoramiento de la calidad. Eso, a pesar de reconocer los problemas que tuvieron para su uso, producto de su poca práctica de planificación didáctica y, sobre todo, de documentación y reflexión de la misma, y de los problemas propios del software utilizado en cada curso.

Lo anterior, y la sobrecarga de tareas a las que están sometidos, el poco hábito de ser supervisados, en algunos casos pocas destrezas en el manejo informático, y la resistencia a ser evaluados en base a productos no terminados, incidió en que les tomara mucho tiempo el establecimiento de un trabajo fluido con sus tutoras, y que no se aprovechara el potencial de los portafolios digitales como herramientas para documentar los cambios que realizaron en su práctica docente, como base para una posterior reflexión y para el intercambio de trabajo con las tutoras.

Se identificó como obstáculo el poco acceso y conocimientos del uso de Internet que tienen profesores y estudiantes en algunas de las universidades de la región; el poco conocimiento de la dimensión educativa de la Internet; y algunas resistencias de los profesores a usar tecnologías a distancia, prefiriendo modalidades presenciales. Esto se ve agravado por el hecho que, en algunos casos, existe poca libertad de los docentes en el uso de los espacios virtuales de sus universidades. Cuando estos espacios existen, deben pasar por un largo proceso para “subir” información a sus plataformas, lo que les hace demandar espacios virtuales propios para comunicarse con sus estudiantes.

Por otro lado, valoraron positivamente el estímulo que dio el curso a la puesta en práctica de metodologías innovadoras, y opinaron que aún cuando hay que hacer ajustes al modelo, el curso tiene potencial para continuar mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje en las universidades de la región.

Espacio de intercambio para la construcción de un pensamiento regional:

Red de investigadores centroamericanos

La evaluación evidencia que el curso respondió a una necesidad de generar espacios de intercambio académico regional, sin embargo, se sugirió que en el futuro se dé más atención a la promoción de una agenda regional de investigación en el ámbito de las ciencias sociales.

Muchos de las y los ex alumnos del curso afirman que han mantenido comunicación entre ellos, fundamentalmente para intercambiar bibliografías y estudios y reflexionar sobre la realidad de la región. Sin embargo, en cuanto a la promoción del intercambio académico y el debate con los colegas de la misma universidad o de otras universidades de la región, los y las ex - alumnos opinan que,

“Con los de mi universidad fue interesante porque fuimos cinco colegas los que participamos en el curso en sus tres ediciones. Si bien no pudimos articular una práctica más sistemática, sí intercambiamos más bibliografía y prácticas docentes. Antes lo hacíamos menos”. (Estudiante del 2do curso, 2008).

“Sinceramente, dentro de la universidad no se pudo. En primer lugar porque durante el curso se tenía que trabajar sobre las lecturas, entrega de tareas. La universidad no tiene espacios de reflexión para docentes. El día a día nos consume”. (Estudiante del 2do curso, 2008).

“Ha sido muy importante y se ha tratado de organizar una comunidad digital de profesores de ciencias sociales de nuestra universidad”. (Estudiante del 1er curso, 2007).

“He logrado desarrollar un taller con docentes del área social, haciendo énfasis en que la educación es un hecho social, por lo tanto, requiere de socialización. Una herramienta práctica de ello es la necesidad de diagnosticar previamente los temas a impartir, un proceso que permite conocer el alcance de los estudiantes y aumenta el proceso de aprendizaje, dado que permite ampliar y fortalecer en los aspectos que los estudiantes hayan presentado mayor debilidad”. (Estudiante del 2do curso, 2008).

“Antes no teníamos estos intercambios con los colegas y el Curso motivó estas conversaciones”. (Estudiante del 3er curso, 2009).

Contrariamente hay quienes opinan que:

“Creo que este espacio fue reducido, pues donde trabajo no se dan las condiciones y los medios para la discusión constante de estos temas, por diversos motivos. Sólo mediante cursos, mesas redondas, simposios, etc., es posible abordar los temas”. (Estudiante del 3er curso, 2009).

“En eso muy poco, considero que debió darse una mayor comunicación con las autoridades por parte de los organizadores del curso para que esto tuviera mayor incidencia, sin eso es muy poco lo que puede hacer un docente, pues la mayoría de docentes consideran que ya saben todo y difícilmente escuchan a otro docente a su nivel para mejorar su trabajo”. (Estudiante del 2do curso, 2008).

Las y los ex alumnos consideran que el IHNCA-UCA podría crear un espacio permanente donde todos los egresados puedan subir documentos e intercambiar criterios en foros libres. Sin embargo, consideran que si no hay un esfuerzo mínimo de moderación de los foros, el espacio no tendrá éxito. Para ello proponen explorar las posibilidades de que alguna de las tutoras o los ex alumnos por países se turnen la facilitación de los foros. También ayudaría ponerse retos de corto plazo, el primero de ellos podría ser la publicación de un número de la Revista de Historia, puesto que abre la posibilidad de continuar el debate a través de la publicación.

El fortalecimiento pedagógico

La experiencia indica que es una necesidad ampliar la formación de los docentes en los ámbitos de la pedagogía y la didáctica, lo que no pudo ser posible en nuestro programa por la profundidad y amplitud de las temáticas de los cursos, las que en todos los casos requirieron del máximo de tiempo y estudio de los participantes.

Resultó una experiencia positiva el diseño de cursos a ser impartidos en el futuro. Esta tarea brindó la oportunidad de realizar procesos de transposición didáctica que fortalecieron los aprendizajes centrales del curso, y de visualizar posibles innovaciones pedagógicas, sin la presión de aplicar lo diseñado al mismo tiempo. Sin embargo, no parece posible demandar a los estudiantes la creación y documentación de su práctica en portafolios digitales. Al no tener la práctica de hacerlo, y no tener el convencimiento que la experiencia será de utilidad en el futuro, se tornó una pesada carga que es vista como un obstáculo para dedicar más tiempo a los aspectos que se consideran sustantivos del curso.

Los y las ex alumnas de los diferentes cursos manifiestan que éstos les permitieron incluir nuevas temáticas y enfoques teóricos en las asignaturas que imparten, especialmente aquellas vinculados a la globalización, la conformación de los Estados, las migraciones, la pobreza, pero especialmente opinan que cambió el enfoque con que lo hacían.

En palabras de algunos estudiantes:

“Sí, definitivamente [hubo cambios en las temáticas y enfoques utilizados en su clase]. La materia en la que desarrollé la práctica docente en el marco del curso fue “Comunicación y Organización”. Tradicionalmente, el programa que desarrollé en los últimos años eran contenidos de teoría organizacional (más relacionada con las materias de administración de empresas y gestión organizacional), articulados a temáticas de la sociología y antropología. Con el curso incluí contenidos de economía, política, y una reflexión

más sistemática de las ciencias sociales en general. Los contenidos específicos que incluí, gracias a los materiales del curso en Nicaragua y a las discusiones con los colegas que conformaron el curso fueron:

- 1. La comunicación organizacional hoy: su papel en el contexto globalizado.*
- 2. Cultura en Centroamérica: identidades, Estado y sociedad.*
- 3. Cultura institucional en las organizaciones centroamericanas.*
- 4. Consecuencia de los modelos económicos en el desarrollo organizacional en Centroamérica.*
- 5. Comunicación corporativa desde el paradigma de la competitividad regional en Centroamérica.*

Además, en mis clases pude contar con la participación, como conferencistas, de otros estudiantes. La participación de ellos fue gracias al proyecto de “Movilidad de profesores centroamericanos”, financiado por el IHNCA, en el marco del curso”. (Estudiante del 2do curso, 2008).

Otra estudiante añadió:

“Por ejemplo, [ahora aplico] el enfoque de los derechos humanos desde la perspectiva de la globalización, la participación ciudadana, y una visión más global de los temas, no tan focalizadas al país. El programa que actualmente uso es el que se ajustó durante la semana presencial en Nicaragua”. (Estudiante del 2do curso, 2008).

Otras opiniones:

“Ahora en mis cursos que imparto hago énfasis hacia los estudiantes, investigaciones, trabajos de clases, y exposiciones acerca de estos temas.

Por ejemplo, temas sobre globalización y multiculturalidad, la globalización, políticas culturales". (Estudiante del 3er curso, 2009).

"Sí, considero que desde la participación en el curso pude incorporar nuevos elementos de reflexión en los cursos de la maestría en comunicación, específicamente desde la conceptualización de los procesos de globalización y la importancia de repensar los procesos de relación e integración regional en Centroamérica. Además, esta temática si bien ya estaba incluida en el plan de la materia, el curso me permitió incorporar elementos novedosos en cuanto a lecturas sugeridas y elementos a considerar". (Estudiante del 1er curso, 2007).

"Sí, bastante, creo que, por ejemplo, en nuestra universidad, no se conocían algunas propuestas teóricas que fueron expuestas especialmente sobre el tema de globalización (curso 2007), que ayudó mucho a enriquecer los contenidos de los programas de curso de nuestras materias". (Estudiante del 1er curso, 2007).

"Sí, incidió. Los temas de desigualdad y globalización ayudaron a ampliar la comprensión sobre temas de análisis anteriores como "pobreza y desarrollo". También los temas de identidad y ciudadanía. Las ciencias sociales enfocaban los derechos ciudadanos a partir de los derechos constitucionales como un todo, algo que no permitía a los pueblos con identidades -culturas diferentes-, asimismo, a grupos con aspiraciones diferentes, ser parte de una ciudadanía que engloba una identidad en un todo y, en el caso particular de América Latina, una sola identidad válida para todos como es la "mestiza", considerada universalmente como la única. Esto hace que las ciencias sociales relativicen y redefinan la necesidad de estudiar "las identidades

de pueblos y de grupos”, para promover un enfoque incluyente de todos los pueblos y grupos”. (Estudiante del 2do curso, 2008 y oyente del 3ero, 2009).

“Sí, el curso me permitió fortalecer el entendimiento de la teoría más reciente sobre identidades y ciudadanía, la cual resulta fundamental para el abordaje de las temáticas vinculadas al curso integrado de Humanidades y, en un futuro, a otros cursos”. (Estudiante del 3er curso, 2009).

“Me parece que lo más interesante del curso ha sido, por un lado, pensar más en la perspectiva regional centroamericana sobre las dinámicas sociales y los procesos de globalización. Por otro lado, el curso me motivó a buscar cómo utilizar de mejor manera los recursos disponibles de entornos virtuales, como el moodle, entre otras herramientas de acompañamiento del aprendizaje”. (Estudiante del 1er curso, 2007).

En la evaluación del 2010, los estudiantes de los diferentes cursos, manifestaron que la bibliografía que se les proporcionó ha sido muy importante para mejorar la calidad de su práctica docente, y que la continúan usando en sus cursos (muchos de los estudiantes anexar largas listas con las referencias que integraron a la bibliografía de sus clases), tal como lo evidencian en los siguientes comentarios,

“Hemos utilizado herramientas básicas (bases de datos de país y países), que se pueden aplicar en distintos temas de la sociedad hondureña, por ejemplo, estimar frecuencias y cruces de variables vinculantes en la migración, globalización y violencia social. Bibliografía importante es la del profesor Pérez Baltodano, referente a la globalización, él describe y analiza el impacto de este fenómeno en nuestras sociedades. Éstas nos han permitido escudriñar

otras bibliografías importantes, como las de Zigmud Bauman: “Las consecuencias de la globalización”, y analizar documentos como el elaborado por el PNUD sobre la seguridad en la región centroamericana, para mencionar algunos”. (Estudiante del 1er curso, 2007).

“Continúo utilizando en mis clases los textos de Hobsbawm y Anderson. En particular he integrado los artículos de Will Kymlica y Martha Nussbaum, así como de Ulrich Beck, y he buscado otros textos de estos autores donde discuten sobre ciudadanía y globalización”. (Estudiante del 3er curso, 2009).

“Sí, especialmente los de Kumlicka, Connor, Beck, Nussbaum, Hobsbawm, que estaban en la selección de lecturas, y las ponencias de Alex Jiménez, Nelly Miranda y el profesor Acuña”. (Estudiante del 3er curso, 2009).

“Continúo usando la bibliografía proporcionada en el curso”. (Estudiante del 2do curso, 2008).

Una estudiante afirmó que de no haber sido por el curso no habría podido acceder a información, documentos, perspectivas y enfoques variados en el ámbito de las *ciencias sociales*. En sus palabras:

“De otra manera, no se hubiera podido. La Universidad no cuenta con cursos de actualización en estos temas”. (Estudiante del 2do curso, 2008).

La mayoría de estudiantes de los tres cursos afirma que su práctica pedagógica cambió a raíz de su participación en el curso, y que se mantienen las innovaciones que en su momento introdujeron a los mismos. Especialmente se valora la introducción por primera vez de recursos virtuales.

Algunas evidencias las encontramos en los siguientes comentarios,

“Sí. El principal cambio fue el uso más sistemático de las herramientas de las nuevas tecnologías, especialmente los blog y herramientas nuevas, como las redes sociales. El debate que se puede iniciar en las aulas y continuar en estos espacios me parece enriquecedor y fue la innovación del curso lo que me permitió incluirlo sin miedo. El otro cambio, más bien subjetivo, es mi postura reflexiva sobre mi propia práctica. Nunca había tenido el ejercicio de pensar en las innovaciones en mi práctica docente, su registro sistemático a través de la bitácora, y la evaluación permanente de las innovaciones. Ese es un ejercicio que con el curso inicié y me ha sido muy útil en la práctica”. (Estudiante del 2do curso, 2008).

“Cambió en términos de los contenidos que se ampliaron o se ajustaron a visiones más globales. En la parte de la práctica, continuó usando el portal de la Universidad para trasladar documentos e información a los estudiantes. Los foros ha sido complicado hacerlos, debido a que los estudiantes no tienen un servicio de Internet”. (Estudiante del 1er curso, 2007).

“Gracias al curso introduje la utilización de plataformas virtuales, la utilización de material didáctico disponible en la red, y la utilización de foros de discusión virtuales”. (Estudiante del 3er curso, 2009).

“Definitivamente que sí [cambió la práctica docente]. Cada tema/clase, antes de iniciar y a pesar de haberlo programado, se ha vuelto una práctica, diagnosticar con los estudiantes el alcance previo de su dominio. Esta práctica es beneficiosa, dado que permite

desarrollar los aspectos que los estudiantes aún no dominan y permite, asimismo, programar ensayos que aseguren ampliar los conocimientos de los mismos -éste es el valor central del curso". (Estudiante del 2do curso, 2008).

"Creo que el cambio más significativo resultó clarificar ciertos conceptos y tratar de vincularlos, en mayor medida, a la realidad centroamericana". (Estudiante del 3er curso, 2009).

"Considero que traté de hacer la metodología mucho más participativa, y establecí un sistema modular en los cursos que el número de alumnos lo permitía". (Estudiante del 2do curso, 2008).

"Ahora uso en mis clases: a. Blogs de los estudiantes en las materias que imparto. Éstos son actualizados semanalmente durante el ciclo, y tienen una ponderación dentro de la evaluación que hago. b. Uso grupos de discusión de gmail, que utilizo para subir el material de las clases con los estudiantes. También se convierte en un espacio de discusión de los estudiantes para aspectos prácticos (dudas, inquietudes, materiales interesantes que ellos comparten, avisos). c. La manera de archivar en carpetas (en mi propia PC) los distintos recursos. Si bien no utilizo la carpeta digital que creamos en el marco del curso, sí organizo así mi material en mi propia computadora". (Estudiante del 2do curso, 2008).

"No conocía el moodle. Y me ayudó mucho. Por ejemplo, en la Facultad de Derecho, en Huehuetenango, soy la única que usa el portal con sus estudiantes. (Sexto semestre de Derecho, 2009)". (Estudiante del 2do curso, 2008).

Reforzando lo anterior, al preguntarles ¿Qué cosas hace ahora (en términos metodológicos o conceptuales) que no hacía antes del curso?, los estudiantes respondieron:

“Menos clases magistrales y más preparación de los estudiantes, y discutir conceptos a la luz de la realidad latinoamericana, su pertinencia y uso, y ver la validez a nuestras condiciones de países centroamericanos”. (Estudiante del 2do curso, 2008).

“Observar videos, toma de fotografías por parte de los alumnos sobre problemáticas sociales, utilización de bases de datos, dramas, foros, utilización de pequeñas páginas Web”. (Estudiante del 1er curso, 2007).

“En términos metodológicos, utilizar las herramientas tecnológicas y de Internet como un lenguaje más. También llevar una bitácora, de los cursos, que me permita registrar y evaluar lo que voy haciendo. En términos conceptuales, he abierto la discusión desde la Comunicación Organizacional a una reflexión transdisciplinar, que me ha ayudado mucho a mí y a los estudiantes”. (Estudiante del 2do curso, 2008).

“Siempre uso el portal, incorporo alguna bibliografía y conceptos. También la parte de análisis de los estudiantes. Por ejemplo, leemos un documento que presenta conceptos y teorías, después vemos una imagen/dibujo, un caso concreto con el cual podamos interpretar la teoría y ver si tiene sentido o no para los estudiantes. Es complicado, ya que nuestro sistema educativo se ha establecido para no pensar, para no analizar y a los estudiantes les cuesta esto”. (Estudiante del 2do curso, 2008).

“En cuanto a la metodología busco también cómo evaluar sistemáticamente el aprendizaje. En este sentido,

el ejercicio que hicimos en el curso de llevar como un diario del proceso de aprendizaje-enseñanza, es una herramienta muy útil". (Estudiante del 1er curso, 2007).

"El uso y búsqueda sistemática de bibliografía no sólo en bibliotecas sino ahora en la red". (Estudiante del 1er curso, 2007).

"Ahora puedo explicar con mayor propiedad las relaciones entre las identidades y la globalización, también puedo aportar más ejemplos, y enriquecerlos con las vivencias y discusiones del curso, y dispongo de importantes referentes bibliográficos sobre estos temas brindados en el curso, que constituyen una base para profundizar ciertos aspectos". (Estudiante del 3er curso, 2009).

"Reconocer que lo importante no es solamente que los estudiantes saquen buenas notas, sino que tengan un proceso de aprendizaje". (Estudiante del 3er curso, 2009).

"Motivar más la participación y discusión de las ideas de los alumnos". (Estudiante del 2do curso, 2008).

Lo anterior les permitió lograr mayor motivación y participación de los/as estudiantes, mayor comprensión de las temáticas, aumento del bagaje teórico por parte de los/as estudiantes, y mejoramiento del método para analizar problemas o temáticas de la realidad nacional y regional.

Plataforma virtual

Una de las ventajas y oportunidades del curso fue el soporte tecnológico del que dispuso y ofreció a los estudiantes, lo que se considera una herramienta muy atinada para aprender.

El apoyo técnico fue permanente, eficiente y cercano, proporcionando a los estudiantes más respuestas y recursos que los previstos inicialmente.

Como dice un estudiante:

“El apoyo técnico era tan eficiente que parecía que estuviera en la oficina de al lado. Excelente y eficiente”.

Muchos de los estudiantes manifestaron haber descubierto que sus universidades contaban con Moodle, y que diseñar un curso en línea fue un aporte adicional del curso, que le permitió aprender y hacerlo con gusto.

Se encontró que la plataforma Moodle fue adecuada para las necesidades del Programa. Fue el único sistema que se acomodó perfectamente a todos los requerimientos, a la variedad de recursos y actividades, al seguimiento y asistencia técnica, y aseguró la facilidad e integridad de datos para la migración a otras plataformas. Sin embargo, se recomienda cuidar la armonía que debe existir entre el servidor de correos de la institución educativa y la plataforma virtual, ya que muchos de los procedimientos del EVA se basan en el envío de información a los estudiantes.

Finalmente, se recomienda albergar el entorno virtual de aprendizaje en un servidor internacional, de manera que las interrupciones energéticas y la falta de conectividad del proveedor de Internet no afecten el correcto funcionamiento de los cursos.

La acreditación del curso

Un problema de fondo, no resuelto por este Programa, es la existencia de una tensión entre la exigencia del curso para lograr los aprendizajes propuestos, y el tipo de acreditación que otorga.

En palabras de una estudiante:

“La calidad del curso, el nivel de los materiales y los profesores, y las exigencias del mismo hacen que el nivel mínimo de curso sea de una maestría. Con tres meses más sacamos la maestría. Lo de Diplomado se queda pequeño. (...) Si el curso fuera una maestría quizás no hubiéramos pensado que el material es muy extenso. Eso haría que le pusiéramos más mente”. (Reunión de evaluación Guatemala, El Salvador, Honduras. Septiembre 2009).

El Programa, tal cual está diseñado actualmente, no da ningún aporte sustancial en el régimen académico de las universidades consultadas. Quienes lo culminan con éxito no obtienen por ello un cierto puntaje o una mejoría en su remuneración. Sin embargo, los estudiantes opinan que sí es de utilidad para el currículum, sobre todo cuando se trata de trabajar con instituciones no universitarias.

Valoraciones generales sobre el aporte de los cursos

Los estudiantes consultados valoraron positivamente el Programa, indicando que su participación en el mismo les aportó, de manera personal, un conjunto de aprendizajes, entre ellos:

- *“Actualicé conocimientos sobre temas de actualidad”.*
- *“Ha mejorado mi docencia, ahora es más integral”.*
- *“Me abrió a otros campos de estudio, sobre todo las ciencias sociales en su integralidad”.*
- *“El haber diseñado un curso me ha abierto posibilidades. Presenté mi propuesta de curso a una universidad y*

les gustó mucho. La van a implementar, incluso se harán cambios en el currículo”.

- *“Trabajar con plataforma Moodle fue un gran aporte. El proceso de capacitación fue muy eficiente, en dos días nos enseñaron todo sobre la plataforma, excelente docente”.*
- *“Aprendí del rol de estudiante que tuve que jugar: eso que te reboten un trabajo y lo tengas que volver a hacer me hizo ser más abierto con mis estudiantes. Ahora respeto más el tiempo del estudiante”.*
- *“Me ayudó a abrirme a otras formas de pensar, a contrarrestar los anticuerpos”.*
- *“Desarrollé mucha sensibilidad y una mirada diferente sobre identidades, ciudadanía y globalización. Todo lo que pasa en el país lo veo ahora desde la mirada de las identidades”.*
- *“Quedé encantada con Moodle, lo estoy usando en mis clases. En el Moodle los estudiantes pueden ser más precisos, no pueden decir cualquier cosa. Cuando ya tienes todo en el Moodle, la clase se da solita”.*
- *“Me sirvió un montón lo del diseño pedagógico, reflexioné sobre mi capacidad docente y me permitió ver mi proceso enseñanza - aprendizaje”*
- *“Ahora soy más reflexiva sobre mi práctica docente”.*
- *“La bibliografía es tan extensa que me sirvió incluso para la maestría”.*
- *“Este curso me dejó un diplomado montado, que el año que viene se va a echa a andar, va a concursar con una institución para que lo financie”*

En términos generales los y las ex alumnos de los diferentes cursos, piensan que éstos les aportaron a su formación profesional y su práctica docente, y recomendarían “mucho” a otros colegas participar en cursos de esta naturaleza.

“[Haber participado] *Fue un factor clave. Creo que ha sido uno de los mejores cursos en los que he estado, aprendí muchísimo y veré de poner en práctica los nuevos conocimientos*”. (Estudiante del 3er curso, 2009).

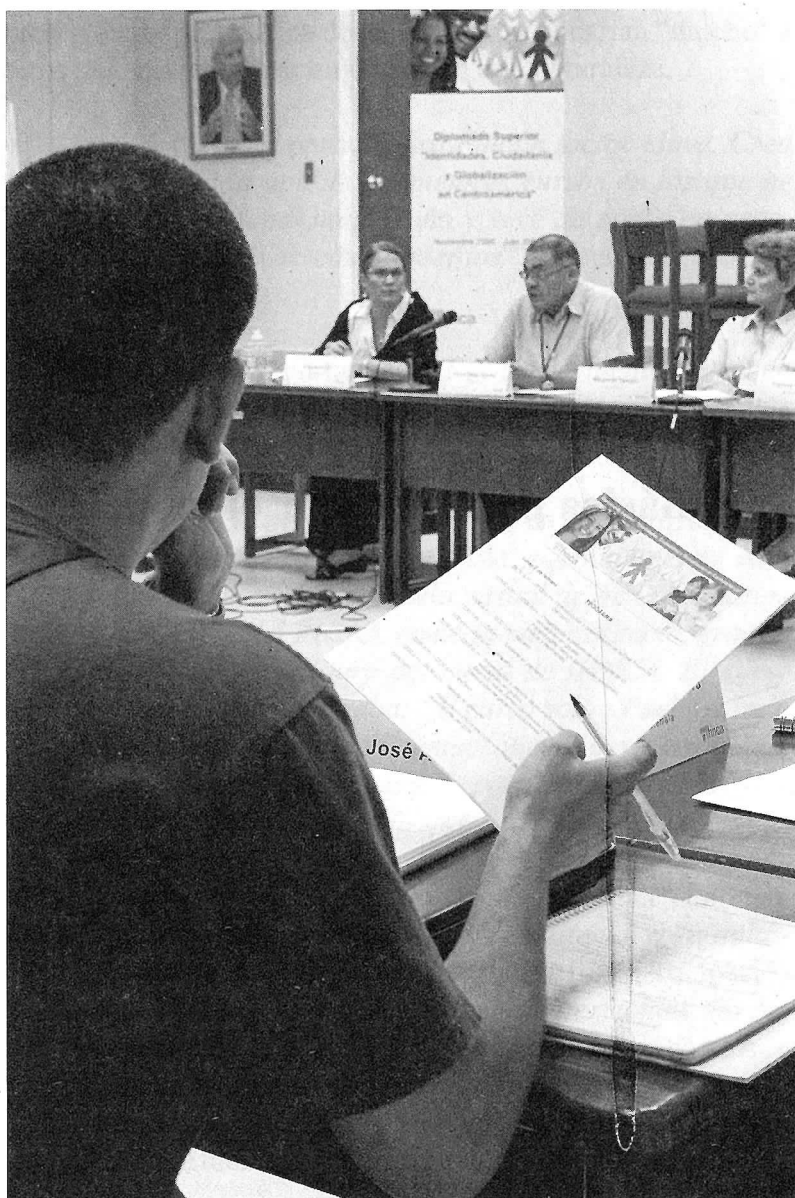
“[Haber participado] *Fue trascendental, sin él no hubiera enriquecido mi práctica docente*”. (Estudiante del 2do curso, 2008).

“*En lo personal [participar en el curso], me dotó de herramientas muy prácticas, permitiéndome concluir un curso de la escuela virtual de América Latina y el Caribe del PNUD, como la mejor alumna, gracias al dominio que logré del curso de IHNCA. El curso referido se denominaba: “II curso sobre Pueblos Indígenas, gobernabilidad democrática y derechos humanos”. Ahora he sido captada para ser docente asistente de esa misma escuela que tiene sede en Colombia. Pueden revisar en www.escuelapnud.org; asimismo, soy docente de la escuela virtual de enlace continental, con sede en Panamá, pueden visitar al www.aulasvirtualesenlace.org. A como verán [mi participación en el curso] me ha abierto nuevos horizontes, no necesariamente debo de estar en un aula dando clases. Es una rica e importante experiencia. Nuevamente mis agradecimientos a ese novedoso método de enseñanza*”. (Estudiante del 2do curso, 2008).

Segunda Parte

Guía Básica para replicar el modelo





José Ariel Bravo (Nicaragua) escucha orientaciones del equipo coordinador del Curso “Identidades, ciudadanía y globalización en Centroamérica” (2009)

La valoración general del Programa ratificó la pertinencia del curso para las ciencias sociales en la Centroamérica de hoy. Con esta experiencia se lograron resultados de tal calidad que invitan a su continuidad para contribuir a elevar la calidad de las ciencias sociales aplicadas al conocimiento de la región Centroamericana.

A continuación presentamos elementos fundamentales a tomar en cuenta para la implementación del programa.

Recursos humanos

Coordinadores del curso

Se requiere el trabajo coordinado de un experto en pedagogía universitaria y un docente especialista en las temáticas seleccionadas del curso, que diseñen la secuencia lógica de las unidades, las fases, tareas y productos, en sintonía con los aprendizajes teóricos, pedagógicos y de investigación esperados.

Se debe contar con un docente coordinador del curso que además de participar en su diseño, coordine al resto de docentes invitados, conferencistas y panelistas, garantizando el hilo conductor de la temática y la metodología.

El docente coordinador deberá también encargarse de facilitar los debates en los foros de la fase a distancia; revisar los

trabajos de cada una de las fases del curso; y retroalimentar a los estudiantes con sus comentarios, solicitando la reelaboración de los trabajos en los casos necesarios y replanteando las tareas y temas del curso, en función de los resultados que va evaluando en los aprendizajes o carencias de los y las estudiantes.

Docentes, conferencistas, panelistas y tutoras-es pedagógicas-os

Las y los docentes del curso deben ser expertos en los temas que imparten, y contar con tiempo para el trabajo de retroalimentación y alimentación del debate en la fase a distancia.

Las y los tutores pedagógicos, además de estar coordinados por el experto o experta en Pedagogía, deben tener una comunicación fluida y permanente con el equipo docente del curso, de tal manera que se garantice la articulación de los aprendizajes teóricos, pedagógicos y de investigación, y que éstos se reflejen en las tareas y productos pedagógicos solicitados a los estudiantes, sean éstos cursos diseñados, cursos mejorados, portafolios digitales y otros. No garantizar esta coordinación podría tener el efecto de que los estudiantes privilegien más una de las áreas de aprendizaje en detrimento de otra, comprometiendo de esta manera la integralidad en los objetivos de aprendizaje.

Estudiantes

Se requiere la identificación del grupo meta de cada curso, así como los criterios de selección de los participantes, para garantizar grupos relativamente homogéneos, lo que en esta experiencia resultó clave para garantizar la riqueza del intercambio y el debate.

Adicionalmente, se requiere conocer el nivel de formación y experiencia de cada estudiante antes del inicio del curso, puesto que permite la adecuación de los programas a las capacidades y aprendizajes posibles del grupo particular, los que pueden ser diferentes de un curso a otro.

Es aconsejable generar vínculos institucionales con las universidades de proveniencia de los estudiantes para lograr que los y las participantes reciban reconocimiento de créditos; tiempo laboral a ser destinado a los trabajos del curso; y mayor proyección de los aprendizajes en sus centros laborales.

Actividades a implementar en los distintos momentos

1. Concepción y estructuración del modelo de formación

La originalidad y riqueza pedagógica del curso radica en su concepción y estructuración a partir de:

- Un enfoque interdisciplinario de los diferentes temas y ámbitos de estudio.
- La perspectiva regional e internacional, reflejada en el núcleo académico del curso, garantizada principalmente por el equipo de profesores, la variedad de los referentes bibliográficos, y la inclusión de diversas perspectivas y lógicas de investigación.
- La visión integral de la formación, que parte del marco teórico que se usó para estructurar el curso, y que asume las características que deben tener los profesores universitarios para una excelente desempeño (profesionales expertos en lo que enseñan, pero también los ámbitos pedagógicos y que deben estar en posibilidades de usar en sus clases los más diversos recursos para el aprendizaje, especialmente aquellos proporcionados por las nuevas tecnologías).

Esto se evidencia en:

- La articulación de componentes en los ámbitos teórico-metodológicos, pedagógico, de investigación, y tecnología (momentos de aprendizaje, tareas y productos finales).

- La articulación de modalidades, tanto presenciales como a distancia.

2. Los objetivos propuestos por los cursos

Otro factor de éxito es plantearse objetivos que responden a las necesidades identificadas para el desarrollo de las ciencias sociales en la región, entre ellos: favorecer una mirada centro-americana; estimular un pensamiento regional; desarrollar la capacidad crítica; y promover una sólida formación teórica.

3. El método

Fundamental para el éxito de la experiencia es la congruencia entre los objetivos del curso y el método, la que se garantiza con el acompañamiento docente y didáctico necesario para articular los distintos momentos y productos de aprendizaje, y el vínculo permanente de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la práctica de investigación.

4. Las características de los cursos

Especialmente lo referido a:

- El alto rigor académico en cada uno de los componentes del curso.
- La actualidad de los temas seleccionados por los cursos y del debate promovido.
- El análisis de la realidad, desde un marco teórico e inspirado en un pensamiento crítico de carácter regional.
- El importante aporte del curso en términos de proporcionar una bibliografía abundante, actualizada, y de autores destacados, reconocidos en los temas abordados.
- Contar con una plataforma virtual eficiente y con un respaldo técnico permanente.

Planificar el componente pedagógico del curso, destinándole mayor tiempo y recursos. Este ámbito debe iniciarse desde la fase presencial, para estimular una experiencia de aprendizaje desde el aula.

Lo anterior implica el uso de metodologías alternativas en la fase presencial, que sirvan de modelo a los estudiantes, en el sentido de crear situaciones de aprendizaje con el uso de recursos didácticos diferentes a las clases magistrales.

Asimismo, es necesario destinar más tiempo en las diferentes fases, para que los/as estudiantes reflexionen sobre su propia práctica, la manera cómo están enseñando las ciencias sociales y cómo la lograron mejorar a partir del diseño de los programas de las asignaturas que imparten.

5. Fase preparatoria

Es preciso contar con una fase preparatoria en la que los y las estudiantes conozcan los objetivos y la organización del curso, así como sus exigencias y la cantidad de tiempo que deberán dedicar. De esta manera podrán organizar su agenda y tramitar los permisos correspondientes o, por el contrario, decidir no participar del curso si no pueden asegurar el espacio necesario para lograr los objetivos de aprendizaje.

Asimismo, se debe entregar a los y las estudiantes la bibliografía del curso y las guías de lectura con las instrucciones del trabajo preparatorio que se espera realicen y que debe estar preparado antes del inicio de la fase presencial, como condición inapelable para participar de la misma.

Se solicita a los/as estudiantes que escriban un ensayo crítico de las lecturas realizadas, con el objetivo de organizar y sintetizar los aprendizajes y posicionamiento alrededor de los fundamentos teóricos básicos del curso y de habilitarlos para participar del debate teórico que se desarrollará en la fase presencial. Lo anterior hace posible que tengan “voz” desde el inicio del curso.

Se debe garantizar tiempo suficiente para que se realice con éxito esta tarea. Lo ideal es contar con al menos dos meses de distancia entre la fase introductoria y la fase presencial.

El envío de los ensayos introductorios deberá hacerse con suficiente tiempo, de tal manera que el cuerpo docente los lea, retroalimente, y utilice como material para adecuar las actividades, temas y énfasis de la fase presencial.

Uno de las experiencias más importantes de este Programa es la relevancia que tiene conocer de antemano las capacidades analíticas de los estudiantes, los vacíos en su formación, y sus fortalezas, como insumos fundamentales para regular el curso y hacerlo más efectivo, teniendo como norte los objetivos de aprendizaje planteados.

En este momento también se debe preparar a los estudiantes en el uso de las plataformas y recursos virtuales que se utilizarán, de tal manera que no se use tiempo en el desarrollo del curso a estas tareas.

6. Fase presencial

Esta fase está orientada a profundizar el debate, el intercambio y el aprendizaje teórico, y es clave para la interacción del grupo, el encuentro con académicos con una sólida formación teórica y experiencia en investigación de los temas en estudio, el conocimiento de las investigaciones centroamericanas en curso sobre la temática, y de diversos puntos de vista, con lo que se puede profundizar el debate y aprender del grupo, asegurando un clima que capte y enfoque la atención y la exigencia intelectual.

Adicionalmente, en este momento se establecen vínculos y lazos no sólo de amistad sino también académicos entre los participantes.

En cuanto a la metodología de la fase presencial, es necesario reforzar el trabajo práctico, analizando, por ejemplo, algunos documentos, y desmotando los argumentos teóricos que los sustentan. Se debe asegurar el necesario dinamismo de la sesión presencial, combinando las conferencias, los momentos de debate, y la realización de ejercicios prácticos.

Se debe contar con recursos didácticos tales como casos problemáticos, ideas que generen conflictos, diseños didácticos innovadores, portafolios digitales modelos, entre otros.

Se debe revisar si al final del curso es posible realizar un segundo encuentro presencial, que permita hacer una síntesis para organizar los aprendizajes y compartir los productos finales elaborados por cada estudiante.

7. Fase a distancia

Esta fase tiene como objetivo completar el proceso de aprendizaje, dando continuidad a la reflexión y al debate teórico, y promoviendo que los participantes apliquen lo aprendido de manera innovadora en su práctica docente, como medio para completar el proceso de aprendizaje. Éste se logra a través de un conjunto de procesos y tareas.

La fase a distancia debe cubrir objetivos, tanto de la temática central del curso como del mejoramiento de la práctica pedagógica de los participantes, sin embargo, la carga de trabajo demandada debe ser razonable, se debe estructurar y calendarizar adecuadamente, y proporcionar el acompañamiento y apoyo necesarios.

La primera tarea solicitada es un ensayo de balance de las lecturas y debates de la fase presencial, que permite articular y organizar los conocimientos construidos y hace que cada estudiante descubra lo que aprendió, lo que avanzó y cómo cambiaron sus puntos de vista al comparar el ensayo introductorio y el de síntesis.

Un segundo ámbito de aprendizaje es la participación en los foros de debate, preparados con lecturas adicionales, y coordinados por un grupo de estudiantes, supervisados de cerca y con la participación activa del docente coordinador del curso. La preparación de los foros y la participación en ellos, permite que se amplíen y completen los conocimientos, y se profundice en el debate. Al tener que escribir las intervenciones, éstas son más sintéticas y reflexivas.

La participación en los foros implica dedicar, al menos, una hora y media diaria para leer los documentos y preparar las intervenciones. Contar con este tiempo, no siempre es posible. Frente a esta dificultad no se plantea eliminar los foros, pero si dosificar sus contenidos.

Esta actividad incrementa el tiempo de aprendizaje, de ahí que requiera mayor articulación y acompañamiento. Un factor clave para el éxito es la rigurosa estructuración tanto de los momentos de participación como de su evaluación, así como la claridad en los objetivos de cada foro, y el acotamiento de los temas de debate. En los documentos anexos se pueden encontrar los documentos normativos usados por este Programa en los diferentes cursos.

Asimismo, los estudiantes deben realizar procesos de investigación, que les permitan por un lado, aplicar lo aprendido a un campo particular de la ciencia o a una asignatura concreta, y por otro lado, mostrar evidencia empírica de procesos o temas específicos abordados en el curso. Este proceso, que implica varios pasos calendarizados, puede ser impulsado de manera individual o colectiva, y debe contar con el acompañamiento de uno de los profesores.

Por su parte, el diseño didáctico permite la aplicación de lo aprendido a la propia docencia, a través del diseño de un curso de entre 40 y 60 horas de clase, con el fin de vincular las temáticas propias de su especialidad profesional con aquellas abordadas por los cursos del Programa.

La finalidad pedagógica de esta tarea es que los participantes desarrollen un proceso de transposición didáctica para consolidar los aprendizajes construidos durante el curso, y lograr que éstos incidan en un mejoramiento de la docencia. Este diseño es ubicado en una plataforma virtual, a la que deben tener acceso los tutores y profesores del curso. Al final del proceso, cada participante puede migrar los datos a otra plataforma de la web, blog personal o aulas virtuales de sus propias universidades, con el objetivo de ofrecer a sus unidades académicas la inclusión del curso en sus programas y carreras en el futuro.

Para la realización de esta tarea, los estudiantes cuentan con el apoyo permanente de una tutora para atender consultas y acompañar el avance de los diseños. Este aspecto requiere, sin embargo, un acuerdo desde el inicio entre tutor y estudiante, que determine cuáles temas y debates son viables de

retomar para el caso concreto de su universidad y área del conocimiento en la que trabaja.

El diseño del curso se organiza en cuatro etapas de trabajo cada una con fechas precisas de finalización. Estas etapas son:

- a. *Caracterización del grupo de alumnos al que estaría dirigido el curso* (tomando como referencia un grupo actual de clases). Este trabajo implica describir los datos generales de la carrera; los datos generales del grupo de alumnos; los aspectos clave del grupo, referidos a sus conocimientos de base y su capacidad de aprendizaje (problemas, carencias, fortalezas, etc.); y las condiciones que tienen, o no tienen estos alumnos, tales como acceso a Internet, a bibliografía, etc.
- b. *Definición del cuerpo general del Programa*: objetivos de aprendizaje, competencias a desarrollar, temáticas escogidas, contenidos por temáticas (definiendo la cantidad de horas de clase y de horas de trabajos fuera de clase para cada temática-estudio individual, trabajos, etc.).
- c. *Una propuesta metodológica para desarrollar los contenidos y alcanzar los objetivos de aprendizaje, y formas de evaluación intermedia y final.*
- d. *Revisión, modificación y enriquecimiento final del diseño curricular.*

Para potenciar los resultados de la fase a distancia es necesario garantizar la articulación de los diversos componentes, especialmente los trabajos de actualización teórica y de aplicación práctica de lo aprendido, así como la coordinación del trabajo entre:

- docentes y tutoras;
- el trabajo de diseño didáctico; el proceso de debate a través de los foros y el desarrollo del proceso de investigación, de tal manera que se tornen en compartimentos completamente separados.

8. *Evaluación*

Se propone el uso de formas de evaluación formativas y sumativas, para tener información de los conocimientos construidos por los y las estudiantes. Ésta se realiza de manera permanente para cada ámbito y momento del curso, y como fue mencionado, buscan ayudarlos a organizar sus aprendizajes de tal manera que, en el futuro, puedan ser operativos en sus estructuras de conocimientos permanentes. Adicionalmente, estas tareas establecen los límites de tiempos destinados en el curso a cada ámbito de estudio, de tal manera que los y las estudiantes puedan auto regular su tiempo y su proceso de aprendizaje.

Para cada producto final, y participación en los foros, los docentes construyen rúbricas que son de mucha utilidad para que los y las estudiantes regulen su proceso de aprendizaje, y para que los docentes califiquen objetivamente los trabajos de los estudiantes. En los documentos anexos se pueden ver las rúbricas utilizadas en los cursos impartidos.

9. *Bibliografía y materiales de apoyo*

Resulta clave, y un aporte adicional a los y las estudiantes, contar en cada curso con bibliografía actualizada, que incluya, además, investigaciones regionales y autores clásicos, que permitan conocer a profundidad los postulados fundamentales y los debates acerca del tema de estudio.

Es importante lograr un balance entre los textos que se consideran imprescindibles y la cantidad de literatura posible de analizar en el tiempo previsto por el curso. Una solución encontrada en este Programa fue diferenciar la bibliografía en básica y adicional, lo que permitió a los docentes organizar una base bibliográfica exhaustiva, y a los estudiantes tener acceso a la misma en distintos momentos de su recorrido.

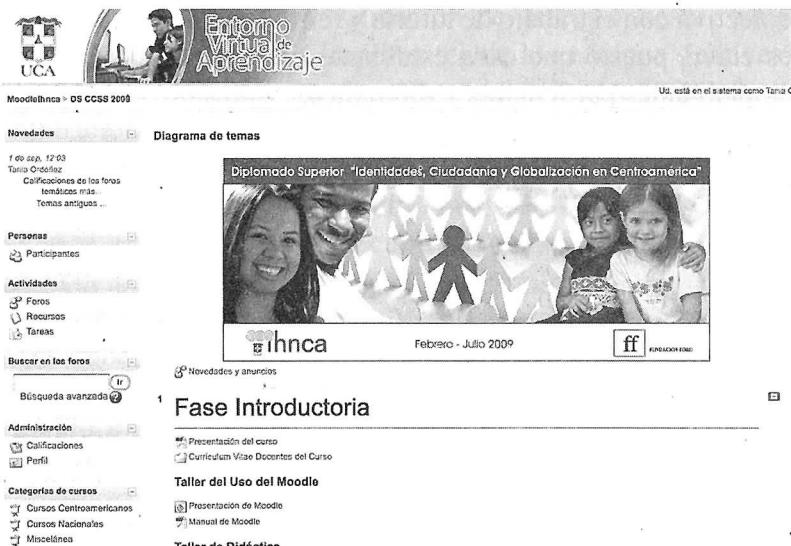
Muy importante es que los y las estudiantes cuenten con la posibilidad de tener acceso a las versiones digitales, que luego puedan ser aprovechadas en las universidades para

trabajar con sus propios estudiantes. Por lo tanto, se hizo un esfuerzo por digitalizar la información que sólo se encontraba en formato impreso, contando, por supuesto, con el permiso de los autores.

En esta lógica no se debe excluir la bibliografía publicada en inglés.

10. Plataforma virtual

Este modelo de curso requiere de un robusto soporte tecnológico con el apoyo técnico calificado y disponible de manera permanente. Se recomienda especialmente la plataforma Moodle, adecuada a los requerimientos del curso, asegurando la facilidad e integridad de datos para la migración a otras plataformas. Sin embargo, se recomienda cuidar la armonía que debe existir entre el servidor de correos de la institución educativa y la plataforma virtual, ya que muchos de los procedimientos del EVA se basan en el envío de información a los estudiantes.



Entorno virtual de aprendizaje Moodle, plataforma utilizada en la fase a distancia de los todos los cursos.

Se recomienda albergar el entorno virtual de aprendizaje en un *Host* internacional, de manera que las interrupciones energéticas y la falta de conectividad del proveedor de Internet no afecten el correcto funcionamiento de los cursos.

11. Actividades a implementar en los distintos momentos/ procesos:

Seguimiento de la coordinación: el éxito del curso requiere que en todo momento tenga coordinación, de tal manera que no se deje ni una fecha sin recordar, ni una tarea por entregar. La presencia permanente y el recordatorio oportuno de las fechas límites de entrega es necesario en todo curso virtual para lograr los objetivos de aprendizaje.

Retroalimentación de los aprendizajes: el éxito del curso requiere de la presencia y retroalimentación permanente, tanto de los trabajos de los estudiantes como de los debates en los foros, los trabajos de investigación y la tutoría en el trabajo de diseño didáctico. Combinar el trabajo de animación colectiva con el trabajo de tutoría y retroalimentación personal es clave, puesto que cada estudiante tiene necesidades y potencialidades particulares y diferentes.

Recomendaciones generales

Ampliar la duración de los cursos dentro de una oferta a dos niveles o fases: cursos de diplomado con la posibilidad de culminar con una maestría.

La experiencia de estos cursos está planteando al IHN-CA-UCA un conjunto de metas a trabajar en el futuro inmediato, entre ellas:

- Crear una red de docentes-investigadores, (una comunidad académica centroamericana), a través de:

- a) Fortalecimiento y adecuado seguimiento de la fase a distancia.
 - b) Creación posterior de espacios de comunicación e intercambio.
 - c) Diseño y publicación de investigaciones de carácter regional.
 - d) Creación de espacios de discusión e investigación que promuevan el desarrollo de una práctica docente innovadora y de mayor calidad.
- Conformar un equipo coordinador, a nivel regional, de docentes e investigadores a cargo de este proyecto, y equipos docentes a nivel de países para dar apoyo y seguimiento.
 - Crear un programa de mentorías, que permitan la continuidad de la formación de los estudiantes y la articulación de un pensamiento de científicos sociales que tienen puesta su mirada en la región.

La construcción y validación de esta propuesta requirió esfuerzos y recursos importantes de los equipos de investigadores y docentes involucrados, del IHNCA-UCA, de la Fundación Ford y de los y las estudiantes que participaron, sin embargo, sus resultados ratifican la importancia de prestar atención y priorizar la formación integral de docentes universitarios para lograr el fortalecimiento de la comunidad académica de las ciencias sociales en la región.

Motivamos a las diferentes universidades a continuar este trabajo, documentándolo y evaluándolo, de tal manera que podamos alimentar un debate que enriquezca nuestros esfuerzos y potencie nuestros recursos.

Existe en Centroamérica el potencial para formar una nueva generación de investigadores y docentes que enfrenten el desafío de generar un pensamiento social desde la realidad y necesidades de la región. Para ello requerimos que los más destacados científicos sociales de la región, se encuentren en

Centroamérica o fuera de ella, se comprometan con este esfuerzo, lo que será posible si aprovechamos las posibilidades que nos brindan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y exploramos nuevas maneras de aprender y enseñar, potenciando los aportes de la pedagogía moderna.

Se trata de unir tantos *vigores dispersos* y responder a la urgencia de construir la universidad para el siglo XXI que requiere Centroamérica.



Carlos Mejía Godoy y los de Palacagüina ilustraron con su canto la historia y la identidad cultural de Nicaragua a los participantes del Curso “Identidades, ciudadanía y globalización en Centroamérica”.

Bibliografía

Bateman, W. (1999). *Alumnos curiosos. Preguntas para aprender y preguntas para enseñar*. Barcelona: Gedisa.

Barret, H. *Create Your Own Electronic Portfolio Using Off-the-Shelf Software to Showcase Your Own or Student Work*. Consultado en <http://helenbarrett.com/portfolios/iste2k.html>, el 10 de Febrero de 2008.

Benedito, V. Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: UB.

Boyer, E.L.(1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princenton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Cajiao, F. (1999). *Pedagogía de las Ciencias Sociales*. Segunda edición. Bogotá: TM Editores – Fundación FES.

Cano, E. (2005). *El Portafolio del Profesorado Universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro – ICE.

Carretero, M. (ed.). (1995). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Madrid : Visor.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.

De Ketele, J.M. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios. Luces y sombras. En *Revista de Educación, número 331*, pp. 143 - 170. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

De la Cruz Tomé, M.A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación, número 331*, pp. 35 -66. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Donnay, J. y Romainville, M. (1996). *Enseigner à l'Université*. Bruxelles : Boeck & Larcier.

Elton, L. y Partington, P. (1993). *Teaching Standards and Excellence in Higher Education: Developing a cultura for Quality*. Sheffield: Universities Staff Development Unit.

Elton, L. (2001). Training for a craft or a profession? En *Teaching in Higher Education*, 3, 6. p. p. 420 – 421.

Fielden, J. (2001). Higher Education Staff Development: Continuing Mission. En *Thematic Debate of the Follow-up to the World Conference on Higher Education*. UNESCO, www.unesco.org.

Ibarra, O.; Martínez, E.; y Vargas, M. (2000). *Formación de profesores de la Educación superior. Programa Nacional*. Bogotá: ICFES.

IHNCA-UCA. (2005). *Sistema de formación docente del Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica de la Universidad Centroamericana*. Managua: IHNCA-UCA.

IHNCA. (2008). El lugar de las Ciencias Sociales y las Humanidades en los estudios académicos actuales en Nicaragua y Centroamérica. *Documento preparado por el Equipo de Investigación; base para la ponencia presentada en el Congreso de Investigación de la UCA, Abril, 2008*.

Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una universidad nueva. ¿Conciencia o presión? En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, p.p. 37 – 46.

Laffitte, R. (1991). Evaluación y desarrollo profesional del docente universitario: dos facetas de la mejora institucional. *III Jornadas de Didáctica Universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria.

Letelier, M. (s.d.). *La educación continua. Un desafío docente tridimensional*. S.d.: s.d.

López, O; Rodríguez, J.L y Rubio, M.J. (2004). *El portafolio electrónico como metodología innovadora en la evaluación universitaria: el caso de la OSPI*. Barcelona: Edutec.

Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) de España. (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Tansini, R. y Nagle, A. (1997). *Swedish Support to Social Sciences Research Centres in Central America 1992–1995*. Sida. Evaluation 97/36. Stockholm: Department for Research Cooperation, SAREC.

Pakkasvirta, J. y Quesada, F. (2007). *An overview. Situation of Social Sciences Research in Central America*. Estocolmo: SIDA. Consultada en el sitio http://www.sida.se/sida/jsp/sida.jsp?d=118&a=33055&language=en_US el 30 de marzo del 2008.

Pérez Baltodano. A. (2008). ¿Ciencias sociales para qué y para quién? *Encuentro 2008/ Año XL, N° 79*. P. 30-35. Managua: UCA.

Race, Ph. (1998). An Education and Training Tool-Kit for the New Millenium? En *Innovations in Education and Training International*, 3, 35, p.p.262 – 271.

Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación, número 331*, pp. 67-99. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Sánchez, J.A. (s.d.). *El desarrollo profesional del docente universitario*. Disponible en <http://www.udual.org/CIDU/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm>

Saravia, R. (2006). *Educación Superior Privada en Nicaragua*. Managua: IESALC-UNESCO. <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

Schramm, J. (1990). The postulate of complementarity of research and teaching: Ideology, reality and a revised formulation. En Gellert, C., Leitner, E. y Schramm, J. (Eds.). *Research and Teaching at Universities. International and Comparative Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Serra, L. (2008). Retos de las ciencias sociales. *Encuentro 2008/ Año XL, N° 79. P. 52 – 62*. Managua: UCA.

Smith, K.S. y Simpson, R.D. (1995). Validating teaching competencies for graduate teaching assistants: A national study using the Delphi Method. En *Innovative Higher Education*, 2, 18, p.p. 133 – 146.

Universidad UNIKULJIS, Bolivia. (2004). *Calidad en la docencia, hacia un proceso de auto-evaluación y cambio*. Presentación en Internet. www.unikuljis.edu.bo/educacionsuperior/calidadenladocencia.

UCA. (1999). *Normativa de Capacitación Profesional*. Managua: Documento interno no publicado.

UCA. Vice-rectoría Académica. (2001). *Reglamento del profesorado*. Managua: Documento interno no publicado.

UCA. (2006). *Sistema de formación docente. Universidad Centroamericana*. Managua: UCA.

UNESCO (1998). *Informe de seguimiento de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*.

Vijil, J. (2007). Un modelo de formación para docentes universitarios: la experiencia de los Programas Profesionales Avanzados en Ciencias Sociales. *Revista de Historia, No. 22, año 2007*. Managua: IHNCA-UCA.

Zabalza, M.A. (2002). *La Enseñanza Universitaria El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Anexos

Anexo 1

1er curso: Curso Superior Profesional “Centroamérica hoy: globalización, migraciones y violencia social”

Información y normas

El Curso Superior Profesional “Centroamérica hoy: globalización, migraciones y violencia social” está organizado en dos fases: una presencial y otra a distancia.

La fase presencial se desarrollará en Managua los días comprendidos entre el 19 y el 24 de febrero, y en ella se impartirán cuatro seminarios que abarcan cada uno de los temas del curso. Adicionalmente, se aprovecharán esos días para fortalecer el conocimiento de los y las participantes en el uso de espacios virtuales de aprendizaje (EVA); construir y compartir conocimientos en el uso de e-Portafolios como principal herramienta de evaluación del curso, y dar apoyo en la integración de los contenidos del curso en los programas de clase que imparte cada uno de los participantes, durante este primer semestre del año.

La fase a distancia comprenderá los meses de marzo, abril, mayo, junio y julio del año 2007. Durante ese período los estudiantes contarán con el apoyo metodológico a distancia y con dos talleres presenciales en sus países. A lo largo de esos meses los participantes deberán crear un e-Portafolio de trabajo que de cuenta de las innovaciones que está realizando

en su práctica docente. Esos e-Portafolios entrarán a competir, y los tres mejores accederán a un premio.

Fase presencial:

El curso se organizará en cuatro sesiones temáticas, cada una de las cuales constará de dos partes distintas:

- a) Una exposición por parte del profesor en la cual se presentan el tema principal, los problemas teóricos y metodológicos relacionados y la bibliografía, seguido de una discusión con los estudiantes;
- b) Un taller práctico donde se muestra en detalle el uso de recursos de Internet y del computador en el aula.

Adicionalmente, se completarán las sesiones de los profesores con cuatro actividades adicionales:

- c) Se entregará bibliografía que permita a los participantes mejorar su práctica docente, utilizando nuevas metodologías. Debido al escaso tiempo con el que contamos, en este momento únicamente se entregará el material y este aspecto será fortalecido en los talleres presenciales en cada país.
- d) Se dará una orientación general para que cada participante incluya los temas del curso en su programa de clase de este primer semestre del año.

El objetivo de esta actividad es permitir a los participantes poner en práctica lo aprendido, en sus propias universidades. Para hacerlo deberán traer los programas de las clases que impartirán en el primer semestre del año. El primer día del curso se dará una orientación general para que cada estudiante vaya, durante la semana,

integrando los contenidos en sus programas, así como los métodos, herramientas y recursos que utilizarán para impartirlos. Al final, entregarán sus programas modificados para que el equipo metodológico del curso lo revise y les proporcione el apoyo necesario, a través de sugerencias, bibliografía o cualquier otro soporte que se considere necesario.

- e) Se impartirá un curso de Moodle que permitirá a los participantes hacer uso intensivo del espacio virtual de aprendizaje para comunicarse con los docentes, intercambiar experiencias, dudas y aprendizajes con sus compañeros, utilizar diversas herramientas de trabajo, y actualizar su e-Portafolio.
- f) Se trabajará con el grupo en el uso del e-Portafolio.

Los participantes se comprometerán a registrar y evaluar las innovaciones, tanto en la temática que imparten, como en la metodología y el uso de recursos didácticos disponibles en Internet, que implementarán en sus clases. Esto se irá documentando (lo que han hecho, como lo han hecho y qué resultados han tenido, incluyendo tipo de actividades, ejemplos de los trabajos producidos por sus estudiantes y resultados académicos y de aprendizaje logrados); mediante la creación de un e-Portafolio.

Los e-Portafolios producidos por los participantes serán evaluados a partir de un conjunto de criterios abajo detallados. Las tres mejores obtendrán premios (USD 1,000 por cada premio).

Fase a distancia:

Durante esa fase, el principal mecanismo de comunicación con los docentes y equipo de apoyo metodológico será

el correo electrónico y los foros en el EVA. De esa manera se mantendrá una comunicación permanente y se dará a los participantes el apoyo que requieran.

Adicionalmente está previsto la organización de dos talleres por país en los que se irá evaluando el avance de los participantes, se promoverá un intercambio de experiencias entre los participantes de un mismo país y se reforzará el apoyo metodológico tanto para la implementación de nuevas maneras de enseñar en el aula, como para la elaboración de los portafolios.

La integración de los nuevos contenidos en los programas de clase de los participantes

El objetivo del presente curso es incidir directamente en el mejoramiento de la enseñanza de las ciencias sociales en las universidades de la región, por ello uno de los criterios de selección de los participantes fue que impartieran al menos una clase en una universidad centroamericana. Se pretende que, como parte del trabajo de curso, los participantes mejoren su práctica docente, integrando a ella los contenidos y metodologías propuestas en la etapa presencial.

Para hacerlo, el primer paso será la readecuación de sus programas de clase integrándoles las temáticas abordadas en las sesiones presenciales. Esta integración implicará una *adecuación curricular* que proponemos se desarrolle de la siguiente manera:

1. Modificación de los objetivos de la clase integrando los temas de globalización, migraciones y violencia social.
2. Rediseño de los contenidos de la clase, integrando, sea de manera transversal o con la programación de nuevas unidades, los temas de globalización, migraciones y violencia social.

3. Identificación de la bibliografía adecuada para abordar los tres temas ya mencionados con sus estudiantes, en el aula de clase.
4. Diseño y programación de actividades de enseñanza y materiales didácticos necesarios para abordar los tres contenidos en el marco de la clase.
5. Diseño de actividades de aprendizaje (trabajos de los estudiantes tanto en clase como en sus casas) para abordar los tres temas en el marco de la clase.
6. Identificación y diseño de las actividades de evaluación que se implementarán en la clase, integrando los tres temas ya mencionados.

Esta labor se iniciará en los días del curso en Managua, pero concluirá en los quince días siguientes.

Una vez elaborado este trabajo, los programas serán enviados al IHNCA para su revisión y apoyo metodológico. Este envío se hará a través del EVA, en el recuadro “Envío de programas con adecuación curricular”.

El equipo coordinador del curso revisará el programa y enviará comentarios que puedan enriquecer la propuesta. Con el programa revisado, se podrá comenzar el diseño de los e-Portafolios. A lo largo del proceso se pueden integrar otros cambios y adecuaciones al programa, si se considera necesario y pertinente.

A través del EVA podrán comunicarse con los tutores para resolver dudas y hacer consultas sobre los grandes temas tratados en el curso. Para tal fin, se ha creado un espacio de preguntas.

La creación de portafolios

Qué es un portafolio

Arter y Spandel (1992) lo definen de forma similar “como una colección de documentos en base a un propósito”;

esta colección representa el trabajo del estudiante que le permite a él mismo y a otros ver sus esfuerzos y logros.

“El portafolio es un sistema de recopilación de evidencias de la generación de nuevos aprendizajes o saberes entre profesores y alumnos en diversos entornos o ambientes educativos, en función de metas u objetivos previamente establecidos por su autor o alguna otra persona o institución. Por medio de un portafolio se dan a conocer una serie de experiencias en las que se sintetiza el trabajo llevado a cabo a lo largo de un periodo determinado por parte de sus autores, acompañado de una reflexión de los conocimientos adquiridos, las habilidades desarrolladas, así como los valores asociados a cada una de las evidencias de aprendizaje alcanzadas” (López, 2004).

Para qué queremos utilizarlos en este curso

Para acompañar, dar seguimiento y evaluar al trabajo que estará desarrollando cada estudiante en la fase 2: integración de temas estudiados en la fase 1 (globalización, mundo contemporáneo, migración y violencia social) en el plan de estudio de una asignatura que estarán impartiendo, e innovaciones educativas y metodológicas que propondrán.

El portafolio será la base documental para la autoevaluación y evaluación del equipo que estará asesorando a los estudiantes.

Conceptualización del proceso evaluativo del trabajo de cada estudiante

“La diversidad de material presentado en un portafolio permite identificar diferentes aprendizajes -conceptos, procedimientos, actitudes-, y por lo tanto proporciona una visión más amplia y profunda de lo que el alumnado sabe y puede hacer, de sus competencias tanto transversales como disciplinares” (Olatz, 2004). Nos pueda ayudar a identificar su desarrollo tanto a nivel de la integración de nuevos saberes y conocimientos en su desempeño como docente, así como sus

innovaciones educativas, los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje y su metacognición y metaevaluación sobre los mismos. Queremos que el portafolio ayude al estudiante a sistematizar lo que desarrollará a lo largo de los 5 meses. El proceso deberá ser monitoreado por los tutores, de manera que pueda introducir comentarios, sugerencias, enviar documentación relevante, retroalimentar su acción educativa, contribuyendo así a que los estudiantes-profesores puedan tener la asesoría adecuada para construir su experiencia educativa.

Organización del portafolio digital o e-Portafolio

1. Sección de presentación del autor del portafolio: datos personales y su trayectoria académica-profesional
2. Índice que organiza el portafolio
3. Propósito del portafolio (objetivos, situación de que tratará, etc.)
4. Bitácora o sección de comentarios: registro permanente de la experiencia, comentarios sobre el trabajo, hallazgos, ideas, resultados generales, reflexiones sobre el proceso. Adicionalmente consultas con los tutores. En esta área los tutores podrán intercambiar ideas y retroalimentar a los profesores-estudiantes sobre su trabajo. Se trata de consultas y aportes particulares al e-Portafolio que únicamente será visible para cada participante y los tutores, diferente del espacio de preguntas más generales del curso para el cual hay un lugar en el curso virtual y que es visible y participan todos los estudiantes del curso.
5. Sección de documentos: agregan, en orden cronológico y por categorías, los documentos que van produciendo a lo largo del proceso: planes de clases, materiales de estudio, guías, documentos utilizados, sitios web, presentaciones en *power point*, informes parciales de las actividades realizadas con los estudiantes: objetivos, materiales utilizados, metodología, herramientas didácticas, evaluación de los aprendizajes, y una reflexión personal sobre los resultados obtenidos en la actividad o unidad didáctica realizada.

Criterios para evaluación del portafolio digital

Los portafolios serán evaluados por un Comité Internacional de acuerdo a los criterios indicados en el siguiente cuadro:

Rúbrica para evaluar los portafolios digitales (1er curso, año 2007)

Áreas a evaluar	Indicadores	Puntaje			
		Deficiente	Regular	Bueno	Excelente
Organización y riqueza de los e-Portafolios.	Diseño y desarrollo de e-Portafolios que en su organización demuestran una secuencia didáctica, que da cuenta de los resultados y aprendizajes obtenidos, de la calidad y riqueza de las actividades y materiales didácticos utilizados, lo que permite enriquecer la docencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolios poco organizados. • Portafolios con poca información en torno a la planificación didáctica, las actividades y los materiales didácticos utilizados. • Poca o ninguna evidencia de los trabajos de los estudiantes. • Ningún uso de los recursos existentes en Internet para enriquecer las clases, sea a través de bibliografía, experiencias pedagógicas o actividades didácticas orientadas a los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolios medianamente organizados. • Portafolios con alguna información dispersa en torno a la planificación didáctica, las actividades y los materiales didácticos utilizados. • Evidencia poco relevante de los trabajos de los estudiantes. • Utilización muy limitada de los recursos existentes en Internet para enriquecer las clases, sea a través de bibliografía, experiencias pedagógicas o actividades didácticas orientadas a los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolios organizados. • Portafolios con información en torno a la planificación didáctica, las actividades y los materiales didácticos utilizados. • Portafolios con evidencia de los trabajos de los estudiantes. • Se utilizan los recursos existentes en Internet para enriquecer las clases, sea a través de bibliografía, experiencias pedagógicas o actividades didácticas orientadas a los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolios excepcionalmente bien organizados. • Portafolios con información de mucha calidad en torno a la planificación didáctica, las actividades y los materiales didácticos utilizados. • Portafolios con evidencia muy relevante de los trabajos de los estudiantes. • Se desarrollan experiencias innovadoras y creativas en la utilización de Internet para enriquecer las clases, sea a través de bibliografía, experiencias pedagógicas o actividades didácticas orientadas a los estudiantes.
Participación en los espacios de comunicación e intercambio con los tutores.	Establecimiento de procesos comunicacionales dentro del entorno visual de aprendizaje (EVA) y en el e-Portafolio para facilitar el aprendizaje social.	<ul style="list-style-type: none"> • No se han establecido procesos comunicacionales con los tutores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se ha establecido comunicación con los tutores, pero de manera poco sistemática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se han establecido procesos comunicacionales con los tutores, con moderada retroalimentación del trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se mantiene una comunicación fluida con los tutores, ayudando a retroalimentar su trabajo.

Capacidad de innovación pedagógica	Establecimiento de procesos de planificación de situaciones de aprendizaje y de impulso de actividades didácticas novedosas y creativas, que mejoren los aprendizajes de los estudiantes.	El proceso de planificación de actividades de aprendizaje y el diseño de actividades didácticas se hace de manera mecánica, copiando lo que otras ya han hecho.	El proceso de planificación de actividades de aprendizaje y el diseño de actividades didácticas es de corte tradicional.	Se han introducido algunas innovaciones en el proceso de planificación de actividades de aprendizaje y el diseño de actividades.	El proceso de planificación de actividades de aprendizaje y el diseño de actividades didácticas se ha hecho de manera destacadamente novedosa y creativa, proponiendo nuevas maneras de trabajar los contenidos con los estudiantes.
Capacidad de reflexión y apropiación de resultados	Generación de procesos de aprendizaje mediante la reflexión constante de la propia práctica y de los resultados obtenidos en ella.	• No existe registro de los procesos de reflexión y aprendizaje de la propia práctica.	• Las reflexiones de la propia práctica es muy escueta, de poca profundidad y se realizan de manera esporádica.	• Existen registros sistemáticos de la reflexión sobre la propia práctica y de los aprendizajes obtenidos de la misma.	Existen registros sistemáticos de la reflexión sobre la propia práctica y de sus aprendizajes, así como de los resultados obtenidos en los aprendizajes de los estudiantes. Existe una propuesta de cómo integrar esos aprendizajes en la práctica institucional cotidiana.

Formas de evaluación de los aprendizajes del Curso Superior Profesional

La evaluación del curso tendrá un carácter formativo, contemplando los componentes siguientes:

- Cada docente implementará alguna actividad de evaluación de su tema, tanto de conocimientos como de competencias, y emitirá criterios evaluativos que serán considerados la evaluación inicial de los estudiantes.
- Los estudiantes evaluarán los cursos recibidos: los talleres, dinámicas, ritmo, logística, mediante el cumplimiento de una encuesta.
- Después del curso presencial, los estudiantes debe enviar su programa con las adecuaciones curriculares elaboradas. Recibirán retroalimentación e iniciarán el pro-

ceso de aplicación de lo aprendido, a través del diseño e implementación de las innovaciones.

- Inicio de la creación del ePortafolio, con el registro minucioso de su experiencia e innovación docente.

El portafolio se abrirá en la plataforma *e-learning* del curso y cada dos semanas los estudiantes deberán ir subiendo información que incluirá: el plan de estudio modificado para incluir lo aprendido en el curso, una bitácora que dé cuentas del proceso de aplicación y los resultados obtenidos, todos los materiales didácticos, bibliográficos o multimedia que el profesor utilice, sea que estos los haya construido él o los haya tomado de otra parte, ejercicios y dinámicas de trabajo que ofrece a los estudiantes, algunas de las mejores producciones de los estudiantes en su clase a manera de ejemplo (datos tangibles), también, si les parece útil, pueden poner las peores producciones o las que evidencian problemas que quieren poner de manifiesto.

A lo largo del proceso se espera una reflexión sistemática de la experiencia docente, que debe estar registrada en el e-Portafolio. Cada uno definirá los momentos que sean más oportunos realizarla (al finalizar una unidad de aprendizaje, posterior a una actividad didáctica, etc.). Al finalizar todo el proceso, deberá incluir una auto-evaluación de su trabajo en base a criterios objetivos que se refieran a la investigación bibliográfica que precedió a la preparación del programa, en qué consistió la innovación que realizó, la manera en que fue dando seguimiento al experimento, los métodos de evaluación que utilizó en su clase, los avances concretos de sus estudiantes (qué fue lo que ellos ganaron). Pueden incorporar al e-Portafolio las evaluaciones que sus universidades hacen como rutina de su clase.

Todos los e-Portafolios serán evaluados por un comité externo, para efectos de escoger las tres mejores experiencias, a los que se asignará un premio.

- Se dará seguimiento y monitoreo del ritmo en que transfieren los aprendizajes a sus propias prácticas a través de una evaluación periódica de la construcción del e-Portafolio en los talleres de apoyo didáctico que se harán en cada país, además de algunas observaciones en sala de clase.
- El equipo de seguimiento del IHNCA llevará un registro de cada uno de los 16 estudiantes, con base en lo cual se pondrá la nota final.

Bibliografía

Abrenica, Y. (1996). Electronic Portfolios. Copiado el 2 de agosto de 2002 de la Word wide web: <http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596r/students/Abrenica.html#how>

Bateman, W. (1999). Alumnos curiosos. *Preguntas para aprender y preguntas para enseñar*. Barcelona: Gedisa.

Barret, H. (2000). Create your own electronic portfolio. Based on the “5-by-5 Model” of electronic portfolio development. Copiado el 18 de junio de 2002 de la world wide web: <http://helenbarret.com/portfolios/howto/index.html#1>

Barret, H. Portfolios <http://helenbarrett.com/>, <http://helenbarrett.com/portfolios.html>

Barret, H. Create Your Own Electronic Portfolio Using Off-the-Shelf Software to Showcase Your Own or Student Work. Consultado en <http://helenbarrett.com/portfolios/iste2k.html>, el 10 de Febrero de 2007.

Cajiao, F. (1999). Pedagogía de las Ciencias Sociales. Segunda edición. Bogotá: TM Editores – Fundación FES.

López, O. Evaluation Criteria for Digital Portfolios: A Pedagogical Perspective for Higher Education. II International Conference “ePortfolio 2004”

López, O; Rodríguez, J.L; Rubio, M.J. El portafolio electrónico como metodología innovadora en la evaluación universitaria: el caso de la OSPI. Edutec 2004. Barcelona.

López, M.A. El portafolio digital como estrategia de autoevaluación del docente

Anexo 2

2do curso:

Programa Profesional Avanzado

“Centroamérica hoy: Globalización,
pobreza y desigualdad”

Información y normas

Fase a distancia

El Programa Profesional Avanzado “Centroamérica hoy: globalización, pobreza y desigualdad” se fundamenta en una concepción de la formación de docentes universitarios concebida como desarrollo profesional, la que se define como un intento sistemático de cambiar las prácticas, las creencias y los conocimientos profesionales de los y las docentes universitarios, con la finalidad de mejorar la calidad docente, investigadora y de gestión de los sujetos, mejorando de esta manera sus competencias profesionales.

Por ello pretende generar aprendizajes en los ámbitos conceptuales y pedagógicos; hace énfasis en el aprendizaje concebido como la transformación de las estructuras de conocimientos anteriores; y pretende que los y las participantes se desarrollen como docentes e investigadores, problematizando sus marcos de pensamiento y su práctica docente.

El Programa parte de la concepción del profesor universitario como agente que crea conocimiento práctico a partir de su experiencia docente, para ello requiere documentar su práctica y reflexionar sobre la misma.

Este marco conceptual nos ha orientado en el diseño de un curso que se compone de varias fases: una introductoria que permite conocer los objetivos del mismo y estudiar la bibliografía de referencia; una presencial que se orienta a profundizar el debate, el intercambio y el aprendizaje teórico; y una a distancia que tiene como objetivo la aplicación de lo aprendido, de manera innovadora, en su práctica docente, la documentación de este proceso y la reflexión sobre el mismo, como medio para completar el proceso de aprendizaje teórico y práctico.

Esta última fase se desarrollará en los meses comprendidos entre marzo y julio del 2008, y en ella se utilizarán un conjunto de instrumentos y formas de acompañamiento permanente, a través de tutoras, la comunicación virtual con el profesor del curso, y el apoyo permanente de la coordinadora académica y la asistente técnica del curso.

Las herramientas virtuales de que nos auxiliaremos en esta fase son el entorno virtual de aprendizaje del curso y la carpeta digital.

A lo largo de la fase a distancia los participantes trabajarán en dos ámbitos diferentes que darán como resultado un artículo publicable acerca de una de las temáticas del curso, y una carpeta digital en la que se documentará la experiencia de aplicación práctica a la docencia, de lo aprendido en el curso.

La elaboración del artículo se realizará a través de un proceso de diálogo y debate con los demás estudiantes y los docentes del curso. La carpeta digital será construida por cada estudiante con el apoyo de su tutora, a través de un proceso organizado de intercambios.

Carpetas digitales (CD):

La carpeta o portafolio docente es un instrumento de reflexión sobre la práctica y por tanto un apoyo en el desarrollo profesional de un docente universitario.

Constituye una colección de materiales seleccionados con la intención de mostrar el aprendizaje o rendimiento realizado,

reflexionando sobre él y sobre la evolución sufrida. Recoge muestras de la forma en que se desarrolla la labor pedagógica e investigativa para ejemplificar las competencias docentes y/o investigativas que se poseen (Cano, 2005: 56).

Una carpeta docente tiene como características:

- Es un documento personal
- Acumula documentación en relación con el ejercicio de la función docente
- Se basa en datos y opiniones sistemáticas, acreditando todo lo que se dice con evidencias
- Potencia la organización del pensamiento pedagógico de forma integral (puesto que supone un esfuerzo por seleccionar y estructurar la información de forma que sea relevante para quien la hace y para mostrar a los demás cómo se ha crecido profesionalmente)
- Documenta un proceso
- Fomenta la reflexión sobre la docencia y el pensamiento crítico
- Permite demostrar los propios méritos y el desarrollo profesional del docente durante un período de tiempo concreto (Cano, 2005: 57 – 59).

El producto de las carpetas digitales será la documentación de la experiencia docente y la reflexión sobre la misma, identificando logros en términos de aprendizaje y productos obtenidos con las mejoras logradas en el curso.

Durante esta fase se contará con dos tutoras que apoyarán a los estudiantes en las adecuaciones didácticas y en la creación de sus carpetas digitales. El profesor titular apoyará a los estudiantes en los aspectos teóricos.

Cada estudiante deberá iniciar la creación de sus carpetas digitales (CD) con la identificación de la asignatura (únicamente una de todas las que imparte) a la que aplicará los aprendizajes del curso. Deberá justificar esa selección, lo que se deberá hacer durante la semana comprendida entre el 25 y el 29 de febrero.

Posteriormente deberá subir a su carpeta el syllabus original de la asignatura. Esto lo deberá hacer el 29 de febrero.

Una vez concluida la sesión presencial, deberá ubicar en su carpeta el syllabus modificado, después de las sesiones de trabajo en Managua. Los estudiantes tendrán quince días más para completar la adecuación del syllabus. Deberán ubicarlo en su carpeta a más tardar el sábado 15 de marzo del 2008.

Las tutoras harán aportes de mejoramiento del syllabus, en caso de que sea necesario durante la semana del 18 al 23 de marzo.

A partir del 17 de marzo cada estudiante deberá iniciar la documentación de sus experiencias de docencia en su Carpeta, de acuerdo a la estructuración determinada preliminarmente en Managua. En caso de necesidad esa estructura puede variar en diálogo con su tutora.

Semanalmente cada estudiante debe documentar su experiencia en su carpeta y la tutora reaccionará (aportando, sugiriendo, estimulando) en la misma semana. Los estudiantes establecerán un día a la semana en que actualizarán su carpeta, de esta manera las tutoras acordarán con cada uno de los estudiantes el día en que ellas reaccionarán (se ubica en Anexo 1 una tabla con el calendario de cumplimiento de la creación y actualización de la carpeta digital). Las tutoras estructurarán el proceso de retroalimentación a través de fichas o matrices que permitan que quien está elaborando la carpeta comprenda cómo y hacia dónde progresar y qué necesita revisar con apoyo de la tutora, de colegas o en solitario.

Otra labor de las tutoras podrá ser incitar a sus estudiantes a compartir con sus compañeros las experiencias que les parecen interesantes para ir promoviendo mejores prácticas y fortaleciendo el trabajo en red. También se pueden promover experiencias de estudiantes del curso anterior, para que vean cómo otros solucionaron problemas similares, esto se hará vía entorno virtual de aprendizaje (moodle).

En base al cumplimiento de los acuerdos establecidos para la creación de la carpeta, y la calidad de los productos y reflexiones de la misma, las tutoras autorizarán el desembolso de los incentivos establecidos para los estudiantes.

Foros con el docente del curso:

Para continuar el proceso de actualización y profundización de conocimientos de los participantes sobre los temas del curso, se organizarán foros virtuales en los cuales:

- a. Se responderán preguntas / dudas;
- b. Se continuará el debate- aprendizaje de los temas del curso; y
- c. Se dará insumos y acompañamiento al proceso de escritura de un artículo publicable de cada estudiante, que será el trabajo final del curso.

El producto final de los foros será un artículo por persona que sea publicable. Los artículos deberán versar sobre una evaluación crítica del estado de la investigación en Centroamérica sobre el tema del foro en que participa⁵.

- Se creará un foro para responder preguntas o dudas. Éste será coordinado por el profesor titular, quien podrá pedir a alguno de los conferencistas o a otros profesores que participen del mismo, para enriquecer la discusión.
- Adicionalmente se crearán tres foros sobre diversos temas del curso. Cada estudiante se podrá matricular en un solo foro, en consulta con el docente titular.
- Estos foros serán coordinados por el docente titular, con apoyo del profesor asistente, quien animará el debate sobre el tema, a través de preguntas, lecturas y reflexiones.
- Cada estudiante deberá enviar a su foro avances para su artículo final del curso, el 15 de cada mes (en Anexo 1 se encuentra un calendario de participación en foros).
- El profesor y los estudiantes de cada foro deberán leer los documentos enviados por sus compañeros.

⁵ Se entregará a los estudiantes un modelo para la elaboración de los artículos.

- Entre el 25 y el 30 de cada mes todos deberán enviar sus comentarios y sugerencias y durante ese periodo se establece un debate animado por el docente, esto incluye la sugerencia de lectura de artículos y libros.
- La participación en el foro será evaluada de dos maneras: por la frecuencia y calidad de la participación (se anexa documento de criterios que se utilizarán para evaluar este aspecto), y por el producto final del debate que se verá reflejado en cada artículo por participante.
- Los artículos se publicarán en la Web y los mejores, en un número especial de la Revista de Historia del IHN-CA-UCA. Se espera que el proceso de elaboración de los artículos sean un aporte para la construcción de una agenda de investigación regional.

Evaluación del curso

La evaluación del programa se regirá por los criterios que establece el Reglamento Académico de la Dirección de Postgrado de la UCA y tendrá un carácter formativo, contemplando dos aspectos: la actualización de conocimientos y la aplicación de lo aprendido a la docencia.

La actualización será evaluada de la siguiente manera:

1. Ensayos críticos preparatorios (10 puntos).
2. Participación en la etapa presencial (30 puntos).
3. Participación en los foros: frecuencia y calidad de la participación (30 puntos).
4. Producto final: artículo individual publicable en un número dedicado de la Revista de Historia (30 puntos). Se entregarán pautas para la redacción del artículo.

La aplicación a la docencia:

1. Adecuación curricular (25 puntos).
2. Participación en la retroalimentación (comunicación con las tutoras): frecuencia y calidad (25 puntos).
3. Carpeta digital (se anexan criterios de evaluación. Anexo 2) (50 puntos).

Taller de evaluación en cada país

Al finalizar el curso, se realizará un taller de evaluación final en cada país (similar al desarrollado en el mes de enero 08) con el objetivo de compartir los aprendizajes y recoger inquietudes y sugerencias de mejora del curso. Estos talleres se realizarán en el mes de agosto 2008, estableciendo fechas de común acuerdo con los participantes.

Recursos y materiales didácticos

El profesor titular ubicará en el espacio virtual de aprendizaje del curso (y se entregará una copia electrónica a los/as estudiantes), los siguientes materiales:

- Bibliografía básica del curso en formato electrónico, preferentemente en PDF.
- Guía de estudio para la preparación de la sesión de febrero.
- Recursos electrónicos necesarios (sitios Web, software que desean utilizar, requisitos de conectividad).

Los estudiantes podrán comunicarse con sus profesores y tutores solicitando apoyo, a través del EVA.

Calendarios de cumplimiento fase a distancia

Documentación y reflexión en la carpeta digital (CD)

Actividad	Fecha de inicio	Fecha final para la ubicación en la CD	Calificación	Supervisor
Identificación del curso que documentará en la CD y justificar la selección	Enero 08	29 de febrero 08		Coordinadora Académica
Ubicación del programa del curso y/o syllabus en la CD	29 de febrero 08	29 de febrero 08		Tutoras

Hacia un nuevo modelo de formación

Estructuración y organización de la CD	29 de febrero 08	16 de marzo 08		Tutoras
Definición de cada estudiante con su tutora del calendario de trabajo (fechas en que subirá información a la CD y fecha en que recibirá retroalimentación)	1 marzo 08	1 de marzo 08		Coordinadora Académica
Ubicación en la CD del programa y/o syllabus modificado	1 de marzo 08	15 de marzo 08	Se evaluará a partir del máximo de la nota que será de 25 puntos. Se informará a los estudiantes del puntaje otorgado.	Tutoras
Tutoras comentan y/o hacen sugerencias de mejoras a la estructuración del CD y al programa o syllabus modificado	18 de marzo 08	30 de marzo 08		Coordinadora Académica
Inicia documentación permanente de la experiencia de cada estudiante	17 de marzo 08			Tutoras
Generar quincenalmente una nueva versión de la carpeta digital con las novedades incorporadas (documentación, reflexión de la práctica, evidencias de los trabajos de estudiantes y aprendizajes de los estudiantes)	Quincenal (cada estudiante acuerda con su tutora un día de la semana)		Se calificará a partir de un máximo de 25 puntos para todo el proceso de estructuración del CD y de la calidad de la misma	Tutoras
Retroalimentación quincenal de las tutoras	Cada estudiante acuerda con su tutora un día)			Tutoras / Coordinadora Académica
Depósitos de incentivos bimensuales en consulta con las tutoras.		30 de abril 30 de junio		Tutoras
CD completa y finalizada		31 de julio	Se calificará a partir de un máximo de 50 puntos	

Participación en foros virtuales

Actividad	Fecha de inicio	Fecha final	Calificación	Supervisor
Participación en foro de preguntas o dudas, en caso de tenerlas o poder responder las inquietudes de compañeros	Marzo 2008	Julio 2008		Profesor Titular con el auxilio del profesor asistente
Matrícula de cada estudiante en uno de los foros temáticos (requerirá de la aprobación del profesor titular)		29 febrero 2008		Profesor Titular con el auxilio del profesor asistente
Estudiantes envían al foro los avances de su artículo	10 de cada mes	15 de cada mes	6 puntos por mes, por 5 meses (30 puntos del total). Criterios: frecuencia y calidad, de acuerdo a criterios de evaluación anexos al final del documento	Profesor Titular con el auxilio del profesor asistente
Docente y estudiantes leen, comentan y hacen aportes a los artículos de sus compañeros de foro	25 de cada mes	30 de cada mes		Profesor Titular con el auxilio del profesor asistente
Docente titular anima el foro a través de preguntas, lecturas y reflexiones. Sugerencias para mejorar los artículos	16 de cada mes	30 de cada mes		Profesor Titular con el auxilio del profesor asistente
Artículo de cada estudiante deberá estar finalizado		31 de julio 2008	Calidad (30 puntos)	Profesor Titular con el auxilio del profesor asistente
Artículos serán ubicados en la web del curso. Los mejores serán publicados en la Revista de Historia del IHNCA-UCA		Diciembre 2008		

De acuerdo a lo establecido en los cuadros anteriores, los estudiantes se comprometen a trabajar en la carpeta digital y foros, organizando su tiempo de la siguiente manera:

Semanas del mes	Ámbito de trabajo
1era y 3era semana	Generan nuevas versiones de su carpeta digital, reciben retroalimentación y aportes de sus tutoras y discuten con ella
2da semana	Suben al foro de debate al que pertenecen ⁶ , sus avances de artículo en torno a la revisión crítica de la literatura existente en Centroamérica acerca del tema.

⁶ Existen tres foros de debate: uno de CAFTA y globalización, otro sobre pobreza y globalización, y otro sobre Estado y globalización. Cada estudiante participa en un solo foro.

4ta semana	Participan del debate de las siguientes maneras: <ul style="list-style-type: none">• Comentando los avances de artículos de sus compañeros/as;• Planteando preguntas, dudas o razonamientos acerca del tema del foro;• Reaccionando a los temas generadores que propondrán los facilitadores de los foros.
------------	--

Criterios para evaluar las carpetas digitales

Areas a evaluar	Indicadores	Puntaje			
		Deficiente	Regular	Bueno	Excelente
Organización y riqueza de los e-Portafolios.	Diseño y desarrollo de e-Portafolios que en su organización demuestran una secuencia didáctica, que da cuentas de los resultados y aprendizajes obtenidos, de la calidad y riqueza de las actividades y materiales didácticos utilizados, lo que permite enriquecer la docencia.	<ul style="list-style-type: none">• Portafolios poco organizados.• Portafolios con poca información en torno a la planificación didáctica, las actividades y los materiales didácticos utilizados.• Poca o ninguna evidencia de los trabajos de los estudiantes.• Ningún uso de los recursos existentes en Internet para enriquecer las clases, sea a través de bibliografía, experiencias pedagógicas o actividades didácticas orientadas a los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none">• Portafolios medianamente organizados.• Portafolios con alguna información dispersa en torno a la planificación didáctica, las actividades y los materiales didácticos utilizados• Evidencia poco relevante de los trabajos de los estudiantes.• Utilización muy limitada de los recursos existentes en Internet para enriquecer las clases, sea a través de bibliografía, experiencias pedagógicas o actividades didácticas orientadas a los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none">• Portafolios organizados.• Portafolios con información en torno a la planificación didáctica, las actividades y los materiales didácticos utilizados.• Portafolios con evidencia de los trabajos de los estudiantes.• Se utilizan los recursos existentes en Internet para enriquecer las clases, sea a través de bibliografía, experiencias pedagógicas o actividades didácticas orientadas a los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none">• Portafolios excepcionalmente bien organizados.• Portafolios con información de mucha calidad en torno a la planificación didáctica, las actividades y los materiales didácticos utilizados.• Portafolios con evidencia muy relevante de los trabajos de los estudiantes.• Se desarrollan experiencias innovadoras y creativas en la utilización de Internet para enriquecer las clases, sea a través de bibliografía, experiencias pedagógicas o actividades didácticas orientadas a los estudiantes.
Participación en los espacios de comunicación e intercambio con los tutores.	Establecimiento de procesos comunicacionales dentro del entorno visual de aprendizaje (EVA) y en el e Portafolio para facilitar el aprendizaje social.	<ul style="list-style-type: none">• No se han establecido procesos comunicacionales con los tutores.	<ul style="list-style-type: none">• Se ha establecido comunicación con los tutores, pero de manera poco sistemática.	<ul style="list-style-type: none">• Se han establecido procesos comunicacionales con los tutores, con moderada retroalimentación del trabajo.	<ul style="list-style-type: none">• Se mantiene una comunicación fluida con los tutores, ayudando a retroalimentar su trabajo.

Capacidad de innovación pedagógica	Establecimiento de procesos de planificación de situaciones de aprendizaje y de impulso de actividades didácticas novedosas y creativas, que mejoren los aprendizajes de los estudiantes.	El proceso de planificación de actividades de aprendizaje y el diseño de actividades didácticas se hace de manera mecánica, copiando lo que otras ya han hecho.	El proceso de planificación de actividades de aprendizaje y el diseño de actividades didácticas es de corte tradicional.	Se han introducido algunas innovaciones en el proceso de planificación de actividades de aprendizaje y el diseño de actividades.	El proceso de planificación de actividades de aprendizaje y el diseño de actividades didácticas se ha hecho de manera destacadamente novedosa y creativa, proponiendo nuevas maneras de trabajar los contenidos con los estudiantes.
Capacidad de reflexión y apropiación de resultados	Generación de procesos de aprendizaje mediante la reflexión constante de la propia práctica y de los resultados obtenidos en ella.	• No existe registro de los procesos de reflexión y aprendizaje de la propia práctica.	• Las reflexiones de la propia práctica es muy escueta, de poca profundidad y se realizan de manera esporádica.	• Existen registros sistemáticos de la reflexión sobre la propia práctica y de los aprendizajes obtenidos de la misma.	Existen registros sistemáticos de la reflexión sobre la propia práctica y de sus aprendizajes, así como de los resultados obtenidos en los aprendizajes de los estudiantes. Existe una propuesta de cómo integrar esos aprendizajes en la práctica institucional cotidiana.

Criterios para evaluar la participación en el foro:

Criterio	Excelente 4 puntos	Suficiente 3 puntos	Regular 2 puntos	Deficiente 1 punto
Frecuencia de participación	Participación continua, con bastante frecuencia (3 veces por mes)	Participación con moderada frecuencia (2 veces al mes)	Participación con baja frecuencia (1 vez al mes)	Participación prácticamente nula
Tipo de participación del estudiante en el foro	Se hace un esfuerzo por integrar los conceptos aprendidos y generar contribuciones grupales, buscando siempre consensos en el proceso de construcción del conocimiento.	Se intenta buscar consensos, pero las contribuciones adolecen de una integración de los conceptos aprendidos y se recurre a poner lo que la mayoría dice.	Poco esfuerzo para realizar una verdadera integración de los contenidos, siendo las participaciones poco relacionadas con la discusión central.	Cada participación es independiente de las de los compañeros. No se integran los conceptos aprendidos.
Contribución argumentada a la reflexión propuesta	Los comentarios y posiciones personales están bien fundamentados en las lecturas del curso y en fuentes adicionales de información correctamente citadas. Comparte con sus colegas observaciones a los artículos, contribuyendo así a una reflexión colectiva.	Los comentarios están bien fundamentados pero solamente en las lecturas del curso, sin incluir fuentes adicionales de información. Se hacen pocas observaciones y sugerencias a los artículos de sus colegas	Los comentarios están parcialmente fundamentados en las lecturas del curso, pero se cae en cierto "opinionismo". No se hacen observaciones y sugerencias a los artículos de los colegas.	Comentarios mal fundamentados, y se recurre a la mera opinión personal para la construcción de ideas, sin que los comentarios reflejen la lectura de los materiales. No se aporta a los artículos de los colegas.

Anexo 3

3er curso: Diplomado Superior “Identidades, ciudadanía y globali- zación en Centroamérica”

Información y normas

Fase a distancia

El Diplomado Superior “Identidades, ciudadanía y globalización en Centroamérica” se fundamenta en una perspectiva que concibe la formación de docentes universitarios como desarrollo profesional⁷; es decir, como un esfuerzo sistemático dirigido a cambiar sus prácticas, creencias y conocimientos profesionales, con la finalidad de enriquecer sus competencias y mejorar la calidad de la enseñanza, investigación y gestión de los sujetos.

Por tanto, aspira a generar aprendizajes en los ámbitos conceptuales y pedagógicos, entendiendo este proceso como la transformación de estructuras de conocimientos previos. Asimismo, se propone que los y las participantes se desarrollen como docentes e investigadores, mediante la problematización de sus marcos de pensamiento y práctica docente.

El Diplomado parte de la concepción del profesor universitario como un agente que crea conocimiento práctico

⁷ Política de Formación Docente de la UCA. Managua, 2006.

a partir de su experiencia docente, para lo cual necesita documentar sus experiencias, reflexionar sobre las mismas, y hacer propuestas didácticas para mejorarlas.

Este marco conceptual nos ha servido de guía en el diseño de este curso, compuesto de varias fases:

- (a) Una fase introductoria enfocada en la apropiación de los objetivos del curso y el estudio de la bibliografía de referencia.
- (b) Una fase presencial orientada a profundizar el debate, el intercambio y el aprendizaje teórico.
- (c) Una fase a distancia, cuyo objetivo es dar continuidad a la reflexión y el debate teórico, y promover que los participantes apliquen lo aprendido de manera innovadora en su práctica docente, como medio para completar el proceso de aprendizaje.

La fase a distancia se desarrollará entre los meses de marzo y agosto del 2009, y en ella se utilizará un conjunto de instrumentos y formas de acompañamiento permanente a través de foros, la comunicación virtual con los dos profesores del curso, y la tutoría para facilitar la aplicación práctica de lo aprendido. Además se contará con el apoyo de la coordinadora académica y la asistente técnica del curso.

Las herramientas virtuales de apoyo para desarrollar la fase a distancia son el entorno virtual de aprendizaje del curso y, si fuera necesario, el sistema de mensajería instantánea *Skype*.

A lo largo de la fase a distancia, los participantes continuarán el proceso de aprendizaje, debate teórico y aplicación de lo aprendido a través de:

- (a) Un ensayo de balance de las lecturas y debates de la fase presencial.
- (b) Cuatro foros virtuales (uno por mes).
- (c) Una investigación o ensayo final en el que se aplicará lo aprendido en un campo particular de la ciencia o a una asignatura concreta.

- (d) Un trabajo de diseño didáctico de un curso para sus estudiantes sobre el tema de identidades, globalización y ciudadanía en Centroamérica.

La temática de cada foro virtual será establecida a partir de los debates más importantes o áreas del conocimiento que se necesite reforzar, identificados en la sesión presencial del curso. Abajo se detallan las normas para la participación en los mismos, así como el sistema de evaluación establecido. Al final de este documento se detallan las características y metodología para realizar el trabajo del diseño didáctico.

Ensayo de balance

Después de la fase presencial es necesario realizar un proceso de síntesis de lo aprendido, de tal manera que los conocimientos se estructuren y puedan ser operativos en el futuro.

A fin de facilitar este proceso, los estudiantes deberán escribir un ensayo en el que identifiquen los problemas teóricos planteados en el campo de las identidades, la ciudadanía y la globalización, y la manera cómo éstos se han presentado y debatido en Centroamérica.

El ensayo se basará en las conferencias, las exposiciones de los panelistas y los aprendizajes de los debates. Este documento deberá constar de un mínimo de 15 páginas escritas a espacio y medio en *Times New Roman* y usando las normas APA para citación.

Los ensayos deberán estar estructurados alrededor de los siguientes temas:

1. Etnicidad, nación, región y autonomías.
2. Género, jóvenes, clase y ciudadanía.
3. Política de las identidades y políticas multiculturales.

Con el análisis de estos temas se pretende establecer una vinculación transversal entre las distintas identidades y su

articulación en el plano de la política y del poder, es decir, en términos de ciudadanía. Además, se trata de ver cómo estos temas fueron abordados en la fase presencial en términos empíricos en el caso centroamericano.

El ensayo deberá subirse a la plataforma virtual del curso a más tardar el 28 de febrero. Los docentes leerán los ensayos y harán una retroalimentación a cada estudiante antes del 15 de marzo.

Foros virtuales temáticos

A fin de continuar el proceso de actualización y profundización de conocimientos, se organizarán tres foros virtuales alrededor de las mismas temáticas abordadas en el ensayo de balance.

Los participantes en el curso se organizarán en tres grupos para preparar en forma colectiva el debate de cada foro. El grupo 1 corresponde a los participantes de El Salvador; el grupo 2, a los de Guatemala; y el grupo 3, a los de Honduras, Nicaragua y Costa Rica.

El debate se basará en un conjunto de lecturas obligatorias que los docentes colocarán en el portal con un mes de antelación a la apertura de cada foro, pero los colectivos podrán proponer una bibliografía adicional optativa.

El grupo encargado de preparar un foro deberá elaborar un texto de tres páginas para cada lectura obligatoria, en el que se exponga una síntesis de las reflexiones suscitadas por la misma, y se identifiquen los aspectos problemáticos o preguntas en torno a los cuales debe girar el debate. Los demás participantes deberán aportar ideas, criterios, planteamientos críticos e, incluso, nuevas preguntas, problemáticas o propuestas.

Los colectivos deberán reunirse algunas veces para discutir los textos que se colocarán en la plataforma con el objetivo de generar el debate en el foro que les corresponde animar. En los casos de Guatemala y El Salvador, una de las ex alumnas del curso hará el rol de facilitadora de este proceso. El

grupo de Honduras, Nicaragua y Costa Rica recibirá recursos económicos para llevar a cabo una reunión de trabajo, y contará con el apoyo de una de las profesoras y una de las tutoras.

El grupo animador subirá sus documentos de reflexiones para el debate el día 1 del mes y, a partir del segundo día, los demás estudiantes comenzarán a participar. El rol de los profesores será de guiar el proceso para lograr la profundidad requerida en el proceso de discusión.

Calendario de foros:

- El primer foro se desarrollará entre el 1ero y el 30 de abril, y será animado por el grupo de El Salvador alrededor del tema: “Política de las identidades y políticas multiculturales”.
- El segundo foro funcionará del 1ero al 31 de mayo, y será animado por el grupo de Guatemala alrededor del tema: “Etnicidad, nación, región y autonomías”.
- El tercer foro se llevará a cabo entre el 1ero y el 30 de junio, y será animado por el grupo de Honduras, Nicaragua y Costa Rica alrededor del tema: “Género, jóvenes, clase y ciudadanía”.

Trabajo final del curso y foro de intercambio

Existen dos modalidades para el trabajo final: una investigación colectiva por grupos de países, o un trabajo de síntesis de lectura. Los profesores del curso acordarán con los participantes la modalidad que suscribirá cada uno.

En el primer caso, los colectivos deberán presentar a los profesores su proyecto de investigación a más tardar el 15 de marzo, para su debida aprobación.

Los colectivos deberán colocar un borrador del trabajo final en la plataforma virtual el día 1ero de julio, con el fin de

que los profesores y demás participantes puedan comentarlos y hacer sugerencias entre dicha fecha y el 31 de julio.

La versión final de los trabajos de investigación grupal y de los ensayos individuales deberá ser colocada en la plataforma virtual a más tardar el día 20 de agosto del 2009, y los docentes subirán las calificaciones el 31 de agosto.

La extensión mínima del trabajo de investigación grupal es de 50 páginas, y la de los ensayos individuales es de 20 páginas, a espacio y medio en *Times New Roman* y se usará las normas de citación APA.

Diseño de un curso de su especialidad cuyo tema se vincule con la temática tratada en el curso

Otro proceso a desarrollar consiste en la aplicación de lo aprendido a la propia docencia. Para ello, cada participante deberá diseñar un curso de entre 40 y 60 horas de clase para los alumnos de la carrera en que trabaja, con el fin de vincular las temáticas propias de su especialidad profesional con aquellas abordadas en el Diplomado (Identidades, ciudadanía y globalización en Centroamérica).

La finalidad pedagógica de esta tarea es que los participantes desarrollen un proceso de transposición didáctica⁸ para consolidar los aprendizajes construidos durante el curso, y lograr que éstos incidan en un mejoramiento de la docencia.

Este proceso se realizará entre los meses de abril y julio, periodo durante el cual los participantes contarán con el apoyo de una tutora quien atenderá consultas y retroalimentará el avance de sus diseños de manera permanente. El curso será diseñado en un espacio personal creado en el espacio virtual de aprendizaje.

⁸ Se llama transposición didáctica al proceso mediante el cual un objeto de saber a enseñar, se convierte en objeto de enseñanza (Chevallard, Y., 1985).

Con el objetivo de organizar el desarrollo del proceso de elaboración del diseño didáctico, proponemos realizarlo en cuatro etapas:

1. Caracterización del grupo de alumnos al que estaría dirigido el curso (tomando como parámetro uno de los grupos a los que enseñan en este semestre). Este trabajo se realizará a lo largo del mes de abril, e implica describir:
 - a. Los datos generales de la carrera;
 - b. Los datos generales del grupo de alumnos;
 - c. Los aspectos clave del grupo, referidos a sus conocimientos de base y su capacidad de aprendizaje (problemas, carencias, fortalezas, etc.).
 - d. Las condiciones que tienen, o no tienen, estos alumnos, tales como acceso a internet, a bibliografía, etc.
2. Definición del cuerpo general del programa: objetivos de aprendizaje, competencias⁹ a desarrollar, temáticas escogidas, contenidos por temáticas (definiendo la cantidad de horas de clase y de horas de trabajos fuera de clase para cada temática –estudio individual, trabajos, etc.-). Esta parte del trabajo se realizará durante el mes de mayo.

⁹ Existe un amplio debate con relación al concepto de competencias, por una razón práctica y para efectos de este trabajo, definimos *competencia* como lo hace el Proyecto Tuning para América Latina: “Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias de los contextos sociales. Fomentar las competencias es el objetivo. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativa y son evaluadas en diferentes. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con un área del conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para diferentes cursos)”. (Proyecto Tuning. (2007). **Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final del Proyecto Tuning América Latina 2004 – 2007**. Bilbao: Universidad de Deusto).

3. Propuesta metodológica para desarrollar los contenidos y alcanzar los objetivos de aprendizaje, y formas de evaluación intermedia y final. Este trabajo se realizará en el mes de junio.
4. Revisión, modificación y enriquecimiento final del diseño curricular. Este trabajo se desarrollará durante el mes de julio.

Los estudiantes recibirán una tutoría mensual sobre la base de los avances que vayan desarrollando y subiendo a la plataforma virtual.

El curso será desarrollado en un espacio virtual individual propiedad de cada participante, al que tendrán acceso los tutores y profesores del curso. Al final del proceso, cada participante podrá migrar los datos a otra plataforma de la web, blog personal o EVA de sus propias universidades, con el objetivo de que ofrezcan a sus unidades académicas la inclusión del curso en sus programas y carreras.

El diseño final deberá estar listo al 31 de julio.

Tutoría

Los estudiantes recibirán tutorías para la actualización de conocimientos y para el diseño del curso.

Los grupos de tutoría serán los siguientes:

Víctor Hugo Acuña María Ivette Fonseca	Frances Kinloch Marissa Olivares
Néstor González	Gina Rivera
Roody Reserve	Eduardo González
Manuel Velasco	Ada Ruiz
Carolina Quinteros	Mónica Lemus
Claudia Ivonne Rivera	José Ariel Bravo

Julia Evelyn Martínez	Alma del Cid
Miguel Barahona	Luis Bedoya
	Carlos Olivas

Los marcos de tiempo establecidos para la tutoría están indicados en los acápites referidos a foros, trabajo final y diseño didáctico del curso para su unidad académica.

Evaluación del curso

La evaluación del programa se regirá por los criterios que establece el Reglamento Académico de la Dirección de Postgrado de la UCA. Su carácter es formativo, y contempla dos aspectos: la actualización de conocimientos y la aplicación de lo aprendido a la docencia.

El curso será evaluado de la siguiente manera:

1. Primer ensayo: posicionamiento sobre la bibliografía (10 puntos).
2. Segundo ensayo: balance de lo que aprendieron con la lectura de las conferencias, ponencias de panelistas, y debates desarrollados durante la fase presencial (20 puntos).
3. Participación documentada en los tres foros temáticos sobre la base de un programa que se elaborará después de la sesión presencial (5 puntos por foro, para un total de 15 puntos).
4. Trabajo final (investigación): aplicación de lo que aprendieron a un campo particular de la ciencia o a una asignatura concreta (30 puntos).
5. El diseño del curso para ser impartido en el departamento académico al que pertenece (25 puntos).

Taller de evaluación en cada país

Al finalizar el curso, se realizará un taller de evaluación final en cada país con el objetivo de compartir los aprendizajes, así como de recoger inquietudes y sugerencias para mejorar el curso. Estos talleres se realizarán en el mes de agosto 2009, en fechas que se establecerán de común acuerdo con los participantes.

Recursos y materiales didácticos

Los siguientes materiales serán colocados en el espacio virtual de aprendizaje del curso:

- Bibliografía básica y complementaria del curso en formato electrónico.
- Recursos electrónicos que los estudiantes necesiten para el diseño de su unidad didáctica (sitios Web, software que desean utilizar, entre otros).
- Espacio como docente en el EVA para diseño de su curso.

Los estudiantes podrán comunicarse con sus profesores y tutores a través del EVA.

Calendarios de cumplimiento de la fase a distancia

Actividad	Fecha de inicio	Fecha final	Calificación	Tutores
Ensayo de balance	12 de febrero	28 de febrero	20 puntos	Profesores VHA y FK
Proyecto de investigación para ensayo final	12 de febrero	15 de marzo		Profesores VHA y FK
Foro temático virtual 1	1 de abril	30 de abril	5 puntos	Profesores VHA y FK
Diseño del curso: caracterización del grupo al que está dirigido el curso	1 de abril	30 de abril	5 puntos	Tutoras MIF y MO

Foro temático virtual 2	1 de mayo	31 de mayo	5 puntos	Profesores VHA y FK
Diseño del curso: definición del cuerpo general del programa	1 de mayo	31 de mayo	5 puntos	Tutoras MIF y MO
Foro temático virtual 3	1 de junio	30 de junio	5 puntos	Profesores VHA y FK
Diseño del curso: propuesta metodológica para desarrollar el programa	1 de junio	30 de junio	5 puntos	Tutoras MIF y MO
Foro final de discusión de borradores de reporte de investigación	Grupo 1: 1 de julio Grupo 2: 10 de julio Grupo 3: 20 de julio	Bloque 1: 10 de julio Bloque 2: 20 de julio Bloque 3: 31 de julio		Profesores VHA y FK
Diseño del curso: Capacidad de reflexión y apropiación de los aprendizajes del curso y participación en los espacios de intercambio con tutoras	1 de julio	31 de julio	10 puntos	Tutoras MIF y MO
Reporte de investigación, VF		20 de agosto	30 puntos	Profesores VHA y FK

Criterios para evaluar la participación en los foros virtuales:

Criterio	Excelente	Suficiente	Regular	Deficiente
Calidad de los textos de animación del foro (calificación para el grupo)	<p>5 puntos</p> <p>Sintetiza con claridad las principales ideas de un texto.</p> <p>Vincula las ideas de ese texto con la bibliografía previamente analizada en el curso y con la bibliografía que se está discutiendo en el foro.</p> <p>Propone un conjunto de temas o preguntas relevantes para la discusión.</p>	<p>3.5 – 4.5 puntos</p> <p>Sintetiza con claridad las principales ideas de un texto.</p> <p>Vincula las ideas de ese texto con la bibliografía previamente analizada en el curso y con la bibliografía que se está discutiendo en el foro.</p> <p>Los temas o preguntas presentados para la discusión son medianamente relevantes para la discusión.</p>	<p>2 – 3 puntos</p> <p>Sintetiza con claridad las principales ideas de un texto.</p> <p>Poca vinculación de las ideas de los textos.</p> <p>Temas o preguntas poco relevantes para animar la discusión.</p>	<p>0 - 1.5 puntos</p> <p>No muestra una adecuada comprensión del texto.</p>

Contribución argumentada a la reflexión propuesta	5 puntos Los comentarios y posiciones personales están bien fundamentados en las lecturas del curso y en fuentes adicionales de información correctamente citadas.	3.5 - 4.5 puntos Los comentarios están bien fundamentados, pero se basan sólo en las lecturas del curso, sin incluir fuentes adicionales de información.	2 – 3 puntos Los comentarios están parcialmente fundamentados en las lecturas del curso, pero se cae en cierto “opinionismo”.	0 – 1.5 puntos Comentarios mal fundamentados, y se recurre a la mera opinión personal para la construcción de ideas, sin que los comentarios reflejen la lectura de los materiales.
---	---	---	--	--

Criterios para evaluar los cursos diseñados por los estudiantes

Criterio	Excelente 5	Suficiente 3.5 – 4.5	Regular 2 – 3	Deficiente 0 – 1.5
Caracterización del grupo	Utiliza una estrategia de caracterización que le permite obtener información relevante del grupo. Identifica con profundidad las características del grupo. Conjuga los diferentes insumos recolectados.	Utiliza una estrategia de caracterización que le permite obtener información relevante del grupo. Identifica las características del grupo.	Utiliza una estrategia que le da información superficial del grupo. Hace una identificación limitada del grupo.	Parte de una observación empírica y hace conclusiones sin respaldo acerca de las características del grupo.
Definición del cuerpo general del Programa	Formula objetivos de aprendizaje. Identifica competencias a las que contribuirá el curso. Vincula objetivos de aprendizaje, competencias y contenidos.	Formula objetivos de aprendizaje. Identifica competencias a las que contribuirá el curso. Vincula insuficientemente objetivos de aprendizaje, competencias y contenidos.	Formula objetivos de aprendizaje. Identifica con poca claridad las competencias a las que contribuirá el curso. Vincula insuficientemente objetivos de aprendizaje, competencias y contenidos.	Formula insuficientemente objetivos de aprendizaje. Identifica con poca claridad las competencias a las que contribuirá el curso. No vincula objetivos de aprendizaje, competencias y contenidos.

Capacidad de innovación pedagógica	<p>Las temáticas y actividades que se presentan tienen sentido para los estudiantes y motivan su interés</p> <p>La estrategia metodológica permite al estudiante tener un rol activo y reflexivo en su aprendizaje, a través de actividades innovadoras.</p> <p>La programación de actividades incluye la aplicación de los diversos tipos de aprendizajes (actitudinales, procedimentales, cognitivos).</p> <p>La programación de actividades propone la utilización de diferentes recursos.</p>	<p>Las temáticas y actividades que se presentan tienen sentido para los estudiantes y motivan su interés</p> <p>La estrategia metodológica permite al estudiante tener un rol activo y reflexivo en su aprendizaje.</p> <p>La programación de actividades incluye la aplicación de los diversos tipos de aprendizajes (actitudinales, procedimentales, cognitivos).</p>	<p>Las temáticas y actividades que se presentan tienen sentido para los estudiantes y motivan su interés</p> <p>La estrategia metodológica permite al estudiante tener un rol activo y reflexivo en su aprendizaje.</p>	<p>Las temáticas y actividades que se presentan no tienen sentido para los estudiantes ni motivan su interés.</p>
Criterio	Excelente 7 - 8	Suficiente 5.5 - 6.5	Regular 3.5 - 5	Deficiente 0 - 3
Capacidad de reflexión y apropiación de los aprendizajes del curso	<p>El enfoque del curso permite que los estudiantes comprendan los temas, conceptos, corrientes y debates que se presentan en el campo de estudio de las identidades de acuerdo a la caracterización del grupo.</p> <p>La selección de las temáticas y el diseño metodológico promueven la comprensión de las paradojas y contradicciones de las distintas formas que adoptan las identidades.</p> <p>La selección de las temáticas y el diseño metodológico develan los vínculos entre las identidades y el ejercicio de la ciudadanía.</p> <p>La selección de las temáticas y el diseño metodológico permite que los estudiantes identifiquen los efectos de la globalización sobre las identidades y el ejercicio de la ciudadanía.</p>	<p>El enfoque del curso permite que los estudiantes comprendan los temas, conceptos, corrientes y debates que se presentan en el campo de estudio de las identidades de acuerdo a la caracterización del grupo.</p> <p>La selección de las temáticas y el diseño metodológico promueven comprensión de las distintas formas que adoptan las identidades.</p> <p>La selección de las temáticas y el diseño metodológico permite que los estudiantes identifiquen los efectos de la globalización sobre las identidades y el ejercicio de la ciudadanía.</p>	<p>El enfoque del curso permite que los estudiantes comprendan los temas, conceptos, corrientes y debates que se presentan en el campo de estudio de las identidades de acuerdo a la caracterización del grupo.</p> <p>La selección de las temáticas y el diseño metodológico permite que los estudiantes identifiquen los efectos de la globalización sobre las identidades y el ejercicio de la ciudadanía.</p>	<p>El enfoque del curso permite que los estudiantes comprendan los temas, conceptos, corrientes y debates que se presentan en el campo de estudio de las identidades de acuerdo a la caracterización del grupo.</p>
Participación en los espacios de comunicación e intercambio con las tutoras	Se mantiene una comunicación fluida con la tutora, estableciendo un diálogo a partir de las retroalimentaciones al trabajo de diseño.	Se han establecido procesos comunicacionales con la tutora sin lograr un diálogo.	Se ha establecido comunicación con la tutora, pero de manera poco sistemática.	No se han establecido procesos comunicacionales con la tutora.

Fotografías

Curso “Centroamérica hoy: Globalización, migraciones y violencia social” 2007.



Presentación del Dr. Arturo Grigsby.



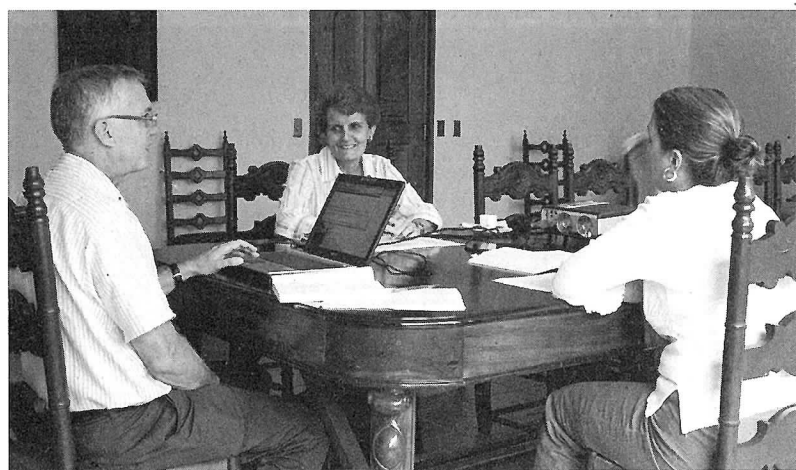
Gustavo Gatica (Costa Rica), Amparo Marroquín (El Salvador), Maura Nelia Espinoza (Costa Rica), Marissa Olivares (Nicaragua), Agustín Martínez (Nicaragua).



Estudiantes y profesores comparten visiones sobre la globalización y su impacto en Centroamérica.



Los estudiantes admiran las colecciones fotográficas del archivo histórico del IHNCA-UCA. De izquierda a derecha: Marissa Olivares (Nicaragua), Lissette Ruíz (Nicaragua), Win Savenijé (Holanda), Desirée Mora (Costa Rica), Carlos Orellana (El Salvador), Tania Ordóñez (Nicaragua), David Figueroa (Honduras), Amparo Marroquín (El Salvador), Jorge Navas (Nicaragua), José Luis Benítez (El Salvador), Juan José Sosa (Nicaragua).



Héctor Lindo Fuentes, Margarita Vannini y Josefina Vijil evalúan el Curso “Centroamérica hoy: Globalización, migraciones y violencia social”.

Curso “Centroamérica hoy: Globalización, pobreza y desigualdad” 2008.



Estudiantes y profesores en el taller introductorio del Curso “Centroamérica hoy: Globalización, pobreza y desigualdad”, en la Universidad Centroamericana “José Simión Cañas” de El Salvador.

Primera fila de izquierda a derecha: Hugo Fajardo (El Salvador), Tania Ordóñez (Nicaragua), Roxana Martel (El Salvador), Mario Rodríguez (El Salvador).

Segunda fila de izquierda a derecha: Hugo Fajardo (El Salvador), Josefina Vijil (Nicaragua), Guillermo Varela (Honduras), Godofredo Agüillón (El Salvador), Oscar Paz (El Salvador).

Ceremonia de premiación de las mejores alumnas del primer curso e inauguración del segundo Curso “Centroamérica hoy: Globalización, pobreza y desigualdad”.



Maura Nelía Espinoza (Costa Rica), Ana Victoria Peláez (Guatemala), Josefina Vijil (Coordinadora del curso), Renata Rodrigues (Vicerrectora Académica, UCA), Desirée Mora (Costa Rica), Margarita Vannini (Directora IHNCA-UCA).



Maura Nelía Espinoza (Costa Rica).



Ana Victoria Peláez (Guatemala).



Desirée Mora (Costa Rica).

Videoconferencia Banco Mundial.



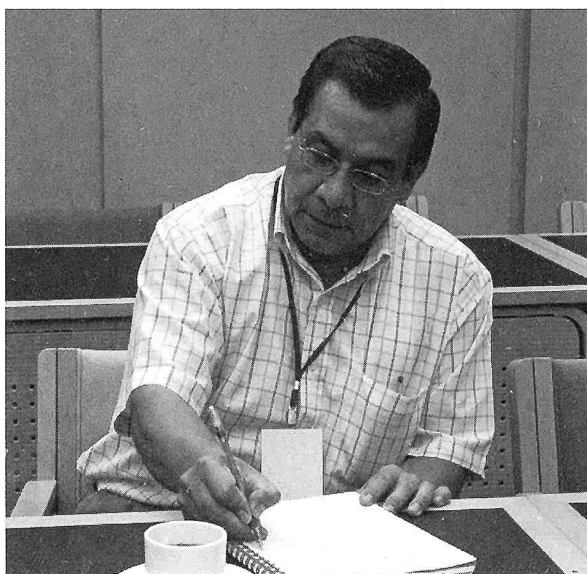
Introducción Andrés Pérez Baltodano (Canadá)



María Ivette Fonseca
(Nicaragua),
Desirée Mora
(Costa Rica),
Ana Victoria Peláez
(Guatemala),
Jahir Dabroy
(Guatemala),
Edgar Palazio
(Nicaragua).



Daisy George (Nicaragua)



Godofredo Agüillón (El Salvador)



Cartel diseñado para el Curso “Centroamérica hoy: Globalización, migraciones y violencia social” 2007.

Curso “Identidades, ciudadanía y globalización en Centroamérica”



Alumnos y profesores departen después del Taller introductorio desarrollado en El Salvador

De izquierda a derecha: Miguel Barahona (Honduras), Tania Ordóñez (Nicaragua), Josefina Vijil (Nicaragua), Julia Martínez (El Salvador), Manuel Velasco (El Salvador), Claudia Ivón Rivera (El Salvador), Roody Reserve (El Salvador), Carolina Quinteros (El Salvador), Ada Ruíz (Honduras), Frances Kinloch (Nicaragua).



Ponencia del Dr. Víctor Hugo Acuña (Costa Rica).



Ponencia de Roxana Martel (El Salvador).

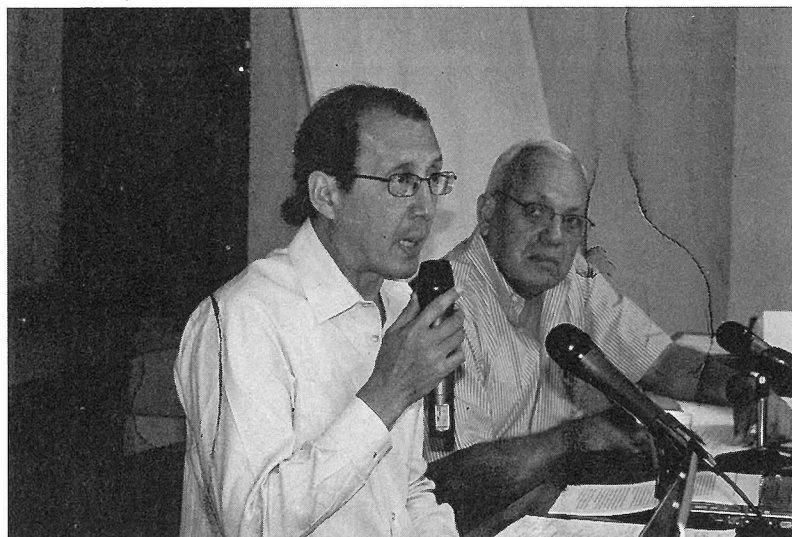
Fase presencial Curso “Identities, ciudadanía y globalización en Centroamérica” 2009



Profesores y estudiantes participando en el panel sobre identidades



Dr. Arturo Taracena y Dra. Soili Buska en el panel sobre identidades regionales y locales.



De izquierda a derecha, Dr. Dario Euraque (Honduras) y el Dr. Galio Gurdían (Nicaragua), en el panel sobre identidades étnicas.

Fase presencial del Curso “Identidades, ciudadanía y globalización en Centroamérica” 2009.



Estudiantes de izquierda a derecha: Luis Bedoya (Guatemala), Alma del Cid (Guatemala), Julia Martínez (El Salvador), Claudia Ivón Rivera (El Salvador), Carolina Quinteros (El Salvador), Roody Reserve (El Salvador), Néstor González (Nicaragua), Ada Ruiz (Honduras), Eduardo Gonzáles (Costa Rica).



De izquierda a derecha: Lic. María López Vigil (Nicaragua), Msc. Sofía Montenegro (Nicaragua), y Dra. Nelly Miranda (Nicaragua) en el panel “Género e Identidades”.



De izquierda a derecha, Dr. Alexander Jiménez (Costa Rica), Dr. Víctor Hugo Acuña (Costa Rica) y la Dra. Juanny Guzmán (Costa Rica) en panel “Identidades, ciudadanía y globalización”.



De izquierda a derecha: Josefina Vijil (Nicaragua), Tania Ordóñez (Nicaragua), Marissa Olivares (Nicaragua), Sonia Morín (Nicaragua), Héctor Lindo (Estados Unidos), Margarita Vannini (Nicaragua), Frances Kinloch (Nicaragua), María Ivette Fonseca (Nicaragua), Andrés Pérez-Baltodano (Canadá), Víctor Hugo Acuña (Costa Rica) evalúan los tres cursos del Programa de fortalecimiento de las ciencias sociales en Centroamérica.

Profesores miembros del equipo de coordinación

	Nombre	Universidad o Institución de procedencia	Año
1	Dr. Andrés Pérez Baltodano	Universidad de Western Ontario	2007, 2008
2	Dr. Víctor Hugo Acuña	Universidad de Costa Rica (UCR)	2009
3	Dra. Josefina Vijil Gurdían	Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica (IHNCA-UCA)	2007, 2008, 2009
4	Msc. Renata Rodríguez	Universidad Centroamericana (UCA)	2007
5	Msc. Frances Kinloch	Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica (IHNCA-UCA)	2009
6	Msc. Ligia Peña	Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica (IHNCA-UCA)	2008
7	Msc María Ivette Fonseca	Save the Children	2007, 2008, 2009
8	Msc. Sonia Morín	Consultora independiente	2007, 2008
9	Msc. Marissa Olivares	Universidad Centroamericana (UCA)	2009
10	Ing. Tania Ordóñez	Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica (IHNCA-UCA)	2007, 2008, 2009
11	Dr, Héctor Lindo Fuentes	Fordham University	2007, 2008, 2009
12	Dr. Héctor Pérez Brignoli	Universidad de Costa Rica (UCR)	2007, 2008,

Listado de Conferencistas

Curso “Centroamérica hoy: globalización, migraciones y violencia social” 2007

	Nombre	Universidad o Institución de procedencia
1	Dr. Andrés Pérez Baltodano	Universidad de Western Ontario
2	Dr. Arturo Grigsby	Instituto de investigación aplicada y promoción del desarrollo local (NITLAPAN)
3	Dr. Marcos Membreño	Universidad Centroamericana (UCA)
4	Dr. Héctor Pérez Brignoli	Universidad de Costa Rica (UCR)
5	Dr. Win Savenije	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Guatemala)

Curso “Centroamérica hoy: globalización, pobreza y desigualdad” 2008

	Nombre	Universidad o Institución de procedencia
1	Dr. Andrés Pérez Baltodano	Universidad de Western Ontario
2	Dr. Marvin Taylor	Banco Mundial
3	Dr. Arturo Grigsby	Instituto de Investigación Aplicada y Promoción al Desarrollo Local (NITLAPAN)
4	Dra. Fabiana Del Popolo	Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CEPAL-CELADE)
5	Dra. Cristina Zurbriggen	Universidad de la República Uruguay

Curso “Identidades, ciudadanía y globalización en Centroamérica” 2009.

	Nombre	Universidad o Institución de procedencia
1	Dr. Víctor Hugo Acuña	Universidad de Costa Rica (UCR)
2	Dra. Soili Buska	Universidad de Costa Rica (UCR)
3	Dra. Nelly Miranda	Consultora para la Investigación y el Desarrollo en Nicaragua (CIDENIC)
4	Dra. Dina Krauskopft	Universidad de Costa Rica (UCR)
5	Msc. Manuel Ortega Hegg	Centro de Análisis Socio Cultural (CASC-UCA)
6	Dra. Manuela Camus	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)
7	Dr. Arturo Taracena	Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales y Humanidades-UNAM (CEPHCIS-UNAM)
8	Dr. Galio Gurdían	Caribbean and Central America Research Council (CCARC)
9	Dr. Darío Euraque	Instituto Hondureño de Antropología e Historia
10	Msc. Angélica Fauné	Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM)
11	Msc. Silvia Torres	Antropóloga Cultural
12	Msc. Sofía Montenegro	Centro de Investigaciones de la Comunicación (CINCO)
13	Lic. María López Vigil	Revista Envío de la Universidad Centroamericana (UCA)
14	Msc. José Luis Rocha	Universidad Centroamericana (UCA)
15	Dr. Alexander Jiménez	Universidad de Costa Rica (UCR)
16	Dra. Juanny Guzmán	Universidad de Costa Rica (UCR)
17	Carlos Mejía Godoy	Cantautor

Muchos estudios realizados en los últimos años sobre el quehacer universitario en el ámbito de las Ciencias Sociales en la región, reflejan una profunda crisis que afecta tanto a la investigación como a la docencia. Sus manifestaciones son diversas pero evidentes a través de algunos indicadores entre los que podríamos señalar el progresivo cierre de las carreras de Ciencias Sociales y la escasez de investigaciones que desde las universidades promuevan la reflexión sobre los problemas urgentes que afectan a la región.

Por otro lado, las evaluaciones realizadas indican que hay grandes limitaciones en la formación tanto de docentes como de estudiantes, que hace falta la infraestructura física y tecnológica para potenciar el trabajo académico y facilitar el acceso a la información que se genera sobre la región, y que persiste una deficiente práctica docente basada en información obsoleta y en métodos pedagógicos tradicionales que no estimulan el interés de los estudiantes ni el desarrollo de hábitos de investigación.

Con el propósito de ofrecer una respuesta a esta realidad y buscar alternativas para fortalecer al cuerpo docente de las universidades de la región, el IHNCA con el apoyo de la Fundación Ford organizó entre los años 2006 y 2010 tres cursos de postgrado dirigidos a docentes activos de Ciencias Sociales.

Los cursos estaban orientados a estimular la actualización y formación de los docentes universitarios para mejorar la docencia y la investigación en sus aulas de clase, incorporando el análisis y la reflexión sobre los principales problemas que afectan a la región. La globalización y sus efectos, la pobreza y desigualdad, la violencia social, las migraciones y las identidades culturales fueron los temas seleccionados por el equipo organizador.

Este excelente libro de la doctora Josefina Vijil, Coordinadora Académica del Programa, nos describe los tres cursos desarrollados, nos explica su conceptualización y metodología y a partir de los resultados, nos propone un modelo de formación docente con un gran potencial para la organización y promoción de nuevos cursos centroamericanos destinados a mejorar y fortalecer la actividad académica y la práctica docente en las universidades de la región centroamericana.



Política y Sociedad

ISBN 978-99924-29-00-6

